

VEIEN TILBAKE

**Et litteraturstudium omkring tilbakeføring av elever fra
behandlingshjemskole til hjemmeskole**

Av

Reidun Mangersnes Moe



Masteravhandling i pedagogikk ved NLA Høgskolen

Bergen 2009

Innholdsfortegnelse

FORORD	7
1. INNLEDNING	9
1.1 Valg av tema	10
1.2 Problemstilling	11
1.3 Avgrensing	13
1.4 Oppbygging av oppgaven	13
2. METODE	15
2.1. Metodiske valg	15
2.1.1. Om andre metodiske tilnærminger	16
2.2. Hermeneutikk som metode for meningsforståelse.	17
2.2.1 Forforståelse og forståelse	17
2.3. Litteraturstudium	18
2.3.1. Sterke og svake sider ved metoden sett i lys av denne avhandlingen.	18
2.4. Valg av kildemateriale	19
2.4.1 Presentasjon av hovedkildene	20
2.4.2 Kildekritikk	22
2.4.3. Annen forskning på området	23
2.4.4. Feilkilder	24
2.5. Etiske betraktninger	25
2.6. Validitet og reliabilitet	26
3.1. Barnepsykiatriens historie i Norge	29
3.2. Lovgrunnlaget	32

3.2.1. Spesialundervisning	34
3.2.2. Individuell opplæringsplan (IOP).....	35
3.3. Læreplanverket, LK06	36
3.3.1. Læreplanen, er den ensartet?	37
3.3.2. Læreplanens generelle del.	39
3.4. Hvem er elevene?	40
3.5. Hva er en behandlingshemsskole?.....	44
3.6. Tilbakeføringsprosessen	45
3.7. Hva er viktig for elevene?	48
3.8. Mestring.....	49
4. TEORETISK GRUNNLAG	55
4.1. Hva er helse?	55
4.2. Aaron Antonovsky.	57
4.3. Salutogenetisk perspektiv på helse.	57
4.3.1 Kort presentasjon av andre stress- og mestringsteorier Antonovsky sammenligner sin teori med.....	58
4.4. Salutogenese og patogenese.....	62
4.5. Salutogenese og opplevelse av sammenheng (OAS):	64
4.6. OAS- begrepets tre elementer.....	65
4.7. OAS og personlige grenser.....	68
4.8. OAS og individets utvikling	68
4.9. Spebarnsår og barndom	69
4.10. Hvilke muligheter har man til å forandre et individs OAS?	72

4.11.	Hvordan påvirker OAS helsen?	74
4.12.	Hvordan og hvorfor påvirker det egne evner til å håndtere stressfaktorer, om man har en sterk eller svak OAS?	74
4.13.	OAS i gruppesystem	76
4.14.	Kritikk av Antonovsky	77
5.	REFLEKSJONER	81
5.1.	På hvilken måte kan Antonovsky sin teoretiske modell styrke elevenes mestring?	81
5.2.	Hvilke føringer gir relevante rammefaktorer for tilbakeføringen?	86
5.3.	På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri og vanlig skole virke inn på utfallet av tilbakeføringen fra behandlingshjemskole til hjemmeskolen?	91
5.4.	I et pedagogisk og helsefremmende perspektiv, hva blir viktig for elevene og skolene i en tilbakeføringsprosess?	96
6.	UTFORDINGER FOR VEIEN VIDERE.....	107
6.1.	Utfordringer som ligger i lovverk og sentrale føringer for begge skolene i tilbakeføringsfasen.....	107
6.2.	Hvilke utfordringer for tilbakeføringsfasen gir LK06, generell del?	109
6.3.	Utfordringer for elevens mestring på hjemmeskolen.	110
6.4.	Utfordringer for hjemmeskolen og lærer når eleven er tilbake på hjemmeskolen.....	111
6.5.	Utfordringer for behandlingshjemskolen i tilbakeføringsfasen.....	112
6.6.	Utfordringer for hjemmeskolen i forhold til elevens læring og videre utvikling.	113
6.7.	Utfordringer ved å gi og få informasjon i tilbakeføringsfasen.....	115
6.7.1.	Konsekvenser av informasjon om psykisk helse.	116

6.8. utfordringer som ligger i å utarbeide en forpliktende ettervernsplan.	116
6.9. utfordringer i forhold til Antonovsky sin teori.	119
FIGURLISTE	121
LITTERATURLISTE	123
VEDLEGG	127

FORORD

Halvt fullendt er halvt begynt sies det ofte. Jeg har mange ganger gjennom arbeidet med denne avhandling tenkt nå er jeg halvveis, bare for å se at jeg nok en gang bare var i startgropen. Underveis i avhandlingens løp har jeg også sett at slutten ikke alltid nærmer seg når man tror det, det bare åpner seg nye spørsmål og problemstillinger som kan føre meg til enda mer kunnskap. Med økt kunnskap kommer nye problemstillinger som kan være av interesse å se videre på. Da har det vært godt å ha en tålmodig, men bestemt veileder som har – kanskje til tider jobbet hardt med å få meg tilbake på veien jeg startet - tusen takk Joronn Sætre for ditt engasjement, inspirasjon, veiledning og ikke minst tro på at jeg kunne få dette til. Uten deg ville veien vært tung å gå.

Takk til min sparringspartner Anne Kjersti for deling av oppturer og nedturer, og takk til kafé venn Elisabeth for støtte, trøst og glede gjennom hele studietiden. Den hadde ikke vært enkel uten dere!

Arbeidet med å skrive denne avhandlingen har i perioder gått på bekostning av familie, venner og sosiale arrangement. Tusen takk for deres tålmodighet og oppmuntring gjennom hele prosessen. Dere er uvurderlige.

Jan Henrik, Karoline, Camilla og Pia, takk for at dere er!

Bergen, 24.07.09

1. INNLEDNING

I vårt samfunn er lykke, og egen fremgang ofte beskrevet som det store idealet. Alle elever skal være veltilpasset, flinke på skolen, ha gode venner, sunne interesser som idrett, kunst og kultur. Selvstendighet blir anerkjent, og det å være ansvarlig for egne valg og handlinger blir sett på som en forbilledlig måte å fremtre på. Vi mennesker trenger hverandre for å få bekreftelse. Positiv bekreftelse gjør at vi opplever at vi mestrer hverdagens utfordringer, og dette gir oss tillit til omgivelsene våre. Elevene vi møter i min avhandling har vansker med tillit til omgivelsene, vennskap, fritidsaktiviteter, skolegang, og mestring av eget liv.

Et samfunn som ser opp til meistring, dugleik, sjølvstende og produktivitet, utset til dømes menneske som har vanskar med å læra å meistra ting, eller som er avhengige av andre på ulike måtar, for devalueringsfare (Kristiansen, 1993:46).

Vi hører lite om dem i vår "idolverden" hvor vi søker det perfekte, gruppen blir sett på som ressurs svak, og er kanskje uten interesse for voksne og barn i samfunnet for øvrig å legge til rette for, da den er liten i antall. Det er disse barna vi helst ikke vil ha inn i huset vårt, eller ønsker å holde egne barn unna, da de kanskje ikke innehar et akseptabelt atferdsmønster. Barna, eller elever som de heretter vil bli kalt, blir dermed sosialt devaluert¹. Elever som innehar en slik devaluert rolle fra samfunnets side blir gjerne plassert i roller som har en devaluert identitet og status. Den devaluerte eleven får roller som bekrefter den lave oppfatningen samfunnet har av vedkommende, og tilsvarende negative og lave forventninger til eleven. Dette rettferdiggjør den lave statusen, og andre lite ønskelige konsekvenser som mindreverdig behandling av andre personer som for eksempel medelever, lærere og andre elevers foreldre (Kristiansen, 1993:42-43). Elevene denne avhandlingen omfatter, går på behandlingshjemskole en kort periode av livet sitt, fra ca. 6 til ca. 18 måneder.

¹ Sosialt devaluert vil si at personen er nedvurdert og negativt verdsatt av samfunnet rundt personen (Kristiansen, 1993:42).

Hva trenger disse elevene, hva ønsker de selv, hvordan kan man best mulig legge til rette for dem når de skal tilbake sin hjemmeskole for blant annet å minske sosial devaluering, og heller gi elevene mestring av egen skolehverdag? Jeg ønsker at avhandlingen min skal kunne replisere disse spørsmål.

1.1 Valg av tema

Temaet i denne avhandlingen er valgt på bakgrunn av min erfaring etter flere års arbeid på en behandlingshjemskole². Gjennom min praksis har jeg oppdaget at det har manglet tydelige retningslinjer for hvordan elever tilbakeføres til sin hjemmeskole³ etter endt opphold på behandlingshjemskolen. Det har ikke vært noen samlet tenkning rundt emnet tilbakeføring, og det finnes lite litteratur om temaet.

Elevene som skal tilbakeføres, har allerede blitt segregert en gang, da de ble flyttet til behandlingsinstitusjonen. Gjennom tiden i BUPA kan eleven ha utviklet et devaluert selvbilde. Elever med devaluert selvbilde kan oppfatte seg selv som litt fremmed, eller som et problem når en er tilbake på egen hjemmeskole (Kristiansen, 1993:71). Dette faktum må en ta hensyn til i tilbakeføringsprosessen slik at eleven ikke blir segregert på nytt, eller at devalueringen opprettholdes av miljøet, eller av eleven selv når hun/han er tilbake på hjemmeskolen sin.

Hvorfor er det slik at skriftlige retningslinjer og en samlet tenkning mangler? Blir ikke tilbakeføringen ansett som "viktig" nok? På bakgrunn av denne mangelen blir tilbakeføringen ulikt gjennomført fra hjemmeskole til hjemmeskole, og fra klasse til klasse. Eleven er ofte prisgitt den enkelte lærer og ledelsen ved skolen om tilbakeføringen skal bli vellykket for eleven. Læreren står ofte alene om ansvaret i en slik prosess, og kan være usikker på hvordan skoledagene skal bli etter tilbakeføringen. Tilbakeføringsprosessen er avhengig av at begge skolene har et felles mål og arbeider systematisk mot det.

² Behandlingshjemskole er en skole for elever som er innlagt ved en barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingsinstitusjon - eller behandlingsavdeling (BUPA).

³ Hjemmeskole er den ordinære/ offentlige skolen eleven tilhører. Skolen er oftest geografisk plassert i elevens nærmiljø. I denne avhandlingen er hjemmeskolen i tillegg betegnelsen på den skolen eleven skal tilbake til, det være seg tilrettelagt spesialpedagogisk skole/avdeling, eller annen skole som kan egne seg bedre for eleven enn hjemmeskolen eleven tilhørte før innleggelsen ved Barne- og ungdomspsykiatrisk Avdeling (BUPA).

Tilbakeføring til hjemmeskolen er et viktig tema, da skolen er en felles arena⁴ for alle barn.

I et samfunn som blir stadig mer mangfoldig øker behovet for felles arenaer. Skolen er oppvekstårenes viktigste møteplass. Derfor ønsker vi en sterk fellesskole som gjør at barn møter barn som kanskje har en annen bakgrunn enn dem selv. Slik bygges fellesskap og toleranse – avgjørende verdier for at samfunnet vårt skal ha rom for mangfoldet (<http://www.regjeringen.no>).

1.2 Problemstilling

Til å belyse tilbakeføringsprosessen, og videre se på hvordan samarbeidet mellom de ulike skolene kan virke inn på utfallet av tilbakeføringen, har jeg valgt Aaron Antonovsky sin teori om salutogenese som teoretisk forankring, samt lovverk og forskrifter som er gjeldende for hjemmeskolen og behandlingshjemskolen. Dette vil danne grunnlaget for avhandlingens innhold.

Jeg ønsker å se om Antonovsky sin teori kan gjøre tilbakeføringsprosessen mer oversiktlig, og legge til grunn en helhetlig refleksjon hos aktørene.

Antonovsky vektlegger i sin teori, opplevelse av *sammenheng* (OAS⁵) og utvikling av god helse, slik at mennesket skal kunne takle de utfordringer de møter i livet. OAS - begrepet har tre elementer: *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. Elever som *begriper* det de holder på med, og den oppgaven de gjør er *håndterbar* for dem og gir *mening*, vil kunne utvikle en bedre helse og få økt mestring av eget liv. Disse forhold gir igjen eleven god avkastning til det skolefaglige. Antonovsky sin teori gir grunnlag for likhetstenking. Ved å forske på emnet, tilbakeføring til hjemmeskolen, vil man få mulighet til å vurdere mulige konsekvenser av å anvende Antonovskys teori som grunnlaget for handling og likhetstenking. Elevgruppen som denne avhandlingen

⁴ Arena, i ordets rette betydning er stridsplass. I videreført betydning er det nevnt som et stengt, ofte ovalt område som er designet for teater, sportsbegivenheter og lignende. Arena er et ord som ofte blir brukt om et sted mange mennesker møtes, som i denne forbindelse, en skole.

⁵ OAS begrepet er basert på det mer kjente begrepet SOC, Sense of Coherence. Sense omfatter fenomener av mer kognitiv og affektiv karakter som ikke helt kan uttrykkes med det danske og norske ordet *opplevelse*. En nøyaktigere oversettelse ville kunne oppnås ved å veksle mellom ordene opplevelse, følelse og fornemmelse men det vil ikke være forenelig med Antonovsky bruk av et samlet begrep SOC. Leseren bes å holde seg til denne bredere forståelse av ordet *opplevelse* (Antonovsky 2000).

tar utgangspunkt i, går på en behandlingshjemskole, derfor vil jeg bringe inn helsebegrepet. Fokus på helse og sykdom kommer i kjølvannet av det faktum at elevene er innlagt ved BUPA.

Videre ønsker jeg å se nærmere på lovverk og forskrifter som legger føringer og bestemmelser for de ulike skolene. Alle elever har rett på et tilpasset opplæringstilbud (Jfr. Opplæringslova § 1. 3). Elevene fra behandlingshjemskolen har i tillegg rett til en individuell opplæringsplan (IOP) som beskriver læringsmål for eleven. LK06 legger direktiver for hva en elev skal ha tilegnet seg av ferdigheter i løpet av 10 årig skolegang.

Med utgangspunkt i avhandlingens tema og det teoretiske utgangspunkt som er valgt, har jeg kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan Antonovsky sitt teoretiske perspektiv anvendes i en tilbakeføringsprosess mellom behandlingshjemskolen og hjemmeskolen?

Jeg har følgende fire forskningsspørsmål:

- 1. På hvilken måte kan Antonovsky sin teoretiske modell styrke elevenes mestring?*
- 2. Hvilke føringer gir relevante rammefaktorer for tilbakeføringen?*
- 3. På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri og vanlig skole virke inn på utfallet av tilbakeføringen fra behandlingshjemskole til hjemmeskolen?*
- 4. I et pedagogisk og helsefremmende perspektiv, hva blir viktig for elevene og skolene i en tilbakeføringsprosess?*

Tilbakeføringsprosessen mellom behandlingshjemskole og hjemmeskole slik den forekommer i dag, oppfatter jeg som nevnt lite tilfredsstillende, for både elever og lærere ved de ulike skolene. I en tilbakeføringsprosess bør alle involverte parter jobbe mot et felles mål, som i denne forbindelse er god tilbakeføring for både elev og

skoler. Dette er en krevende prosess, men den er så viktig for eleven sin hverdag, at den er verdt å skrive en avhandling om.

1.3 Avgrensing

Jeg har valgt å avgrense til at avhandlingen vil omhandle barn i alderen 6 – 13 år, dette er elever i barneskolens, 1. – 7. Klasse. Videre velger jeg å ikke ta med foresatte, familien og nettverket rundt eleven utover elevens hjemmeskole, behandlingsinstitusjonen og behandlingshjemskolen, i denne avhandlingen. Det kunne ha vært av interesse å ta med de nevnte parter i en slik avhandling, da familien og nettverket til eleven er viktige samarbeidspartnere mellom hjemmeskole og behandlingshjemskole. Deres opplevelse av de ulike arenaer har påvirkningskraft på elevene. Jeg velger likevel ikke å ta med foreldrene i denne omgang, da mitt fokus handler om selve tilbakeføringsprosessen, og den dynamikken som skjer når en elev skal føres tilbake mellom to skoleslag.

1.4 Oppbygging av oppgaven.

Kapittel 2, metode, vil omhandle hvilke metodiske valg jeg har gjort.

Kapittel 3, bakgrunnsstoff, vil presenterer faktagrunnlaget for avhandlingen. Jeg vil gjøre rede for lovverkene som gjelder for både behandlingshjemskolen og hjemmeskolen, si noe om historien til barnepsykiatrien, jeg vil presentere temaet mestring og gjøre rede for tilbakeføringsfasen slik den er i dag. Her vil eleven og elevenes vansker bli presentert.

Kapittel 4 gir avhandlingen sitt teoretiske grunnlag, hvor Aaron Antonovsky sin teori blir gjort rede for.

Kapittel 5 blir et refleksjonskapittel hvor forskningsspørsmålene vil bli brukt som refleksjonsgrunnlag.

Kapittel 6 vil være et oppsummeringskapittel og si noe om konsekvenser og veien videre.

2. METODE

Metode er en planmessig måte å løse et problem på. *Methodos*, betyr "vei å følge". Å følge den samme veien man tidligere har gått, igjen og igjen – det er metodisk og kjennetegner vitenskapens fremgangsmetode. Dermed er det imidlertid begrenset hva som kan opptre med et krav om å være sant (Gadamer, 2003).

2.1. Metodiske valg

Utgangspunktet for valg av metode er problemstillingen i oppgaven. Enhver forskningsprosess starter med at en finner et tema i virkeligheten som problematiseres. Deretter må problemstillingen formuleres til en forskbar problemstilling. "Målet bør være å si mye om lite, ikke omvendt", sier Anne Ryen (Ryen, 2002: 76).

Problemstillingen min skal belyses ut fra litteraturstudier. Denne avhandlingens tema er valgt for å gjøre et forsøk på å relatere Antonovsky sin teori og valgte bakgrunnsstoff til en konkret arbeidsoppgave, altså tilbakeføringsprosessen. Jeg vil deretter reflektere over hvordan en god tilbakeføringsprosess for elevene og skolene kan være på bakgrunn av litteratur, problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg ønsker ikke i dette arbeidet å generalisere, men å søke for å få en dypere forståelse for meningsinnhold i både offentlige styringsdokumenter, elever og lærers skolehverdag og salutogenese. Litteraturstudium er valgt ut fra av mitt ønske om dypere meningsforståelse av kilder, med utgangspunkt i min forforståelse, etisk overveielse i forhold til sensitiviteten til elevgruppen, omfanget av avhandlingen og formålstjenelighet i forhold til problemstillingen. Gjennom litteraturstudiet og arbeidet med tekstene, ønsker jeg å få en så rik forståelse at jeg kan komme fram til og begrunne et teoretisk grunnlag som kan legge til rette for en bedre tilbakeføringsprosess for elever fra behandlingshjemskolen.

Kildene jeg har valgt ut, er Aaron Antonovsky sin teori som grunnleggende teori i tillegg til styrende dokumenter for behandlingshjemskolen og hjemmeskolen. Valget av teori er med på å bestemme hva slags svar vi kommer fram til. Hvilken teori vi velger, henger på hvilket perspektiv vi inntar (Kjeldstadli, 1999:134). Når man velger

kilder, handler det om å velge noe, og velge bort noe annet. Jeg har valgt *en* hovedteori for avhandlingen min. Ved å gjøre et slikt bevisst valg har jeg gått ut fra teorien sin nytteverdi i forhold til tema for avhandlingen. Offentlige dokumenter er valgt fordi de er styrende for skolenes virksomhet. Disse må man forholde seg til, da de legger føringer for elevens og lærernes skolehverdag.

2.1.1. Om andre metodiske tilnærminger

Problemstillingen min kan invitere til ulike innfallsvinkler.

Kvantitative metoder, som for eksempel spørreskjema, kunne det vært interessant å bruke i en undersøkelse som eksempelvis å forske på hvordan skoler bruker Antonovsky sin teori som arbeidsredskap. Ved bruk av spørreskjema ville jeg kunne få mange svar og nå mange flere informanter, samtidig som det blir en viss distanse mellom forsker og informanter (Kleven, 2002: 23). Ved bruk av denne forskningsmetoden, ville jeg gå glipp av mulighetene som ligger i å oppnå en dypere meningsforståelse gjennom tolking av kilder som jeg nå vil få gjennom litteraturstudiet. Spørreskjema er ikke egnet til det jeg ønsker å komme fram til i denne avhandlingen. Jeg er ute etter å se hva en bestemt teoretisk tilnærming kan bidra med for å kunne skape bedre forhold for elever som skal tilbakeføres til hjemmeskolen.

Innenfor en *kvalitativ* metode, kunne man for eksempel bruke intervju. Det kunne ha vært spennende å gjøre en undersøkelse blant noen som har vært med i en tilbakeføringsprosess, og se hvilke erfaringer de har gjort seg. Kvalitativ metode, det være seg observasjon eller intervju, ville gitt meg mulighet til å komme nærmere informantene. Dette kunne gitt meg tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven, 2002:23). Ulempene med en slik forskningsmetode i min avhandling vil være at fokus vil ligge på subjektive erfaringer hos informantene. Dette vil gi meg mindre mulighet til å holde distanse og, få en overordnet og objektiv utsikt til tilbakeføringsprosessen.

Hermeneutikk er en metode for meningsforståelse. I tolkningen av tekstene jeg benytter vil jeg ha en hermeneutisk tilnærming til kildene. Jeg vil søke etter å fortolke og forstå meningsfulle fenomener som tekster, språklige uttrykk og menneskelige handlinger.

2.2. Hermeneutikk som metode for meningsforståelse.

Hermeneutikk er læren om fortolkning. Et viktig mål ved pedagogisk forskning er å vinne innsikt og prøve å forstå ulike situasjoner. Hermeneutikk tar utgangspunkt i helheten.

Friedrich Ernst Schleiermacher som regnes som grunnleggeren av den metodiske fortolkningskunst eller hermeneutikken. For ham er enhver tekst et *uttrykk* for forfatterens psyke, liv og historiske epoke. *Forståelsen* av tekstlige uttrykk tenkes tilsvarende som en innlevelse i og gjenopplevelse av den bevissthet, det liv og den historiske epoke som de er uttrykk for (Johannessen, 2001:160).

Elevene avhandlingen omfatter, har for en periode av livet sitt vært innlagt i BUPA og gått på en segregert behandlingshjemskole. Hvordan denne perioden har artet seg for eleven, er en viktig del av elevens liv, og vil være det i både tilbakeføringsperioden og videre inn i elevens framtid. Under behandlingsoppholdet har eleven hatt opplevelser og tilhørende erfaringer i forhold til eget liv som blir viktig å ta hensyn til i arbeidet med eleven på hjemmeskolen.

Gjennom de ulike delene jeg presenterer i avhandlingen min, får jeg mulighet til innsikt og forståelse for helheten. Kildene jeg skal tolke danner grunnlag for å finne ut hvordan tilbakeføringen kan foregå på best mulig måte. "Enhver overveielse av hva tolkning er, hva forståelse er, og hvordan en tekstanalyse skal oppfattes og gripes an, er et eksempel på en hermeneutisk overveielse, og enhver tekstanalytisk metode vil være en hermeneutisk metode" (Kjørup, 2006:265).

2.2.1 Forforståelse og forståelse

Alt vi forstår når vi leser, forstår vi på grunnlag av egne forutsetninger. Det vi møter, må settes inn i visse sammenhenger for å bli forstått. Det kan være en fordel at de som skal tolke situasjonen, har samme bakgrunn som eksempelet som skal tolkes har. Det er aldri slik at den som hører på noen eller leser noe, ikke bringer med seg en formening om innholdet og glemmer sine meninger. "Åpenhet overfor andres, eller overfor tekstens mening, vil tvert imot alltid allerede innbefatte at man setter dem i sammenheng med sine egne meninger og setter sine egne meninger i sammenheng med dem" (Gadamer, 2003: 37).

I forhold til min problemstilling, møter jeg ikke denne uten en form for forforståelse. "Den som vil forstå en tekst, må høre hva den har å si, og være bevisst egne fordommer" (Gadamer, 2003: 38). Jeg arbeider i feltet avhandlingen omhandler, og er dermed klar over at dette kan påvirke og farge mine valg av kilder, samt min forståelse av litteraturen jeg leser. Siden jeg kjenner godt til feltet jeg forsker på, står jeg kanskje i fare for å harmonisere arbeidet på behandlingshjemskolen kontra hjemmeskolen sitt arbeid. Faren for å harmonisere arbeidet på behandlingshjemskolen handler om at det kan være lett å være subjektiv i forhold til eget arbeid og tenke at dette er bra, gjerne bedre enn hjemmeskolen kan klare å jobbe med eleven. "Våre forutsetninger er derfor både hindring og grunnlag for vår forståelse. Denne spenningen er viktig å ha i tankene i det videre" (Nordborg, 1991:72).

2.3. Litteraturstudium

Problemstillingen min skal belyses ut fra litteraturstudier. Et viktig mål ved pedagogisk forskning er å vinne innsikt, og prøve å forstå situasjoner. Gadamer sier at tekstanalyse er en form for samtale med tekstene hvor hensikten er å skape forståelse. Forståelsen muliggjøres gjennom dialogen mellom teksten som gir svarene, og forskeren som stiller spørsmålene (Gadamer, 2003). For at andre skal kunne benytte kunnskapen jeg fremlegger i min avhandling, må det komme klart fram hvor den kommer fra, dette vil jeg gjøre ved å angi riktige henvisninger, og gjennom litteraturlisten.

2.3.1. Sterke og svake sider ved metoden sett i lys av denne avhandlingen.

En metode har både sterke og svake sider. Dette gjelder også litteraturstudium.

Metodens sterke sider:

1. Gjennom ulik litteratur får jeg inn manges erfaringer. Det finnes noe litteratur omkring temaet: hvordan elever har det på skolen, og hva som kan gjøres for at de skal kunne få det bedre. Noen forskere har utformet teorier om lærere og elevenes opplevelser og erfaringer. Det er videre en styrke at jeg benytter

Antonovsky sin teori om salutogenese i sin helhet, for å gi et helhetlig inntrykk av teorien. Ved å utelate deler av teorien vil en miste oversikten over den, da alle delene ved teorien er avhengig av hverandre for å få forståelse for helheten. Dette øker validiteten av avhandlingen. Ved å fordype meg i aktuell litteratur øker jeg også egen kunnskap.

2. Litteraturstudiet gir meg mulighet til distanse. Distanse til elever, og elevers krav til anonymitet. Distanse til egne erfaringer, og distanse til eventuelle forskningsobjekt, det være seg elever, lærere som jeg eventuelt måtte ha involvert ved bruk av en annen forskningsmetode.

Metodens svake sider:

1. At det i dette tilfellet finnes lite litteratur omkring emnet, tilbakeføring. Det kan imidlertid bli en utfordring til å søke nye veier for å finne litteratur.
2. At kildene i stor grad er preget av avsender. Jeg må forholde meg mye til egne erfaringer, og Ad hoc utvalgets utredning og innstilling: *Pedagogisk virksomhet ved barn- og ungdomspsykiatriske institusjoner*, (KUF, 1991) fra 1991 og fremover. Metoden blir upersonlig, da den bare fokuserer på litterære kilder. Kvaliteten av kildene kan variere. Det blir viktig at jeg som forsker stiller meg kritisk i møte med de ulike kilder jeg møter.

2.4. Valg av kildemateriale

Mine kilder er valgt ut fra interesse og sammenheng, hvor problemstillingen ble avgjørende. Jeg har valgt én hovedlitteraturkilde som teoretisk forankring - Aaron Antonovsky sin teori om salutogenese. Salutogenese handler om å utvikle god helse, opprettholde helsen og bringe mennesket fremover mot god helse og velvære. Dette innebærer at man leter etter, finner og tar i bruk ressursene hos mennesket, i stedet for å ha fokus på sykdom eller det som ikke fungerer så godt for eleven.

Jeg har valgt å studere litteratur som tar opp perspektiver omkring mestring, da mestring og salutogenese henger tett sammen. Videre har jeg valgt meg ut litteratur omkring elevers og læreres skolehverdag, da jeg anser dette tema som viktig i forhold til min problemstilling og fokus på tilbakeføring. Denne litteraturen vil

inneholde et beskrivende materiale som forteller om situasjoner i skolene slik elever og lærere opplever dem, og som videre sier noe om slik de ønsker å oppleve dem.

Jeg har valgt å se på lovverk og offentlige dokumenter som er gjeldende for de ulike skolene jeg beskriver i min avhandling. Informative kilder som for eksempel forarbeidet til LK06, som eksempelvis *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30,(2003-2004) Kunnskapsdepartementet) kunne være av interesse da disse inneholder en diskusjon forut for det endelige læreplanverket, LK06. Her reises det en del spørsmål om hva og hvorfor, og det fremkommer en del hentydninger om hva som bør være med i LK06. Disse er argumenterende og til dels komparative i form. Jeg velger likevel å holde meg spesifikt til LK06, og emner i denne som utkrystalliserer seg som mer viktig for denne avhandlingen, og mitt emne - tilbakeføring.

Min forforståelse har vært med på å farge mine valg av kilder, og dette kan gi konsekvenser for resultatet. Det er viktig at jeg som forsker er klar over en slik situasjon når jeg starter mitt arbeid, for å sikre at avhandlingen blir valid. Med en slik refleksjonsprosess som bakgrunn, kan jeg i større grad være objektiv innenfor mine rammer og konteksten i avhandlingen, i møte med litteraturkildene til emnet jeg forsker på. Fortolkningen blir viktig for å finne ut hva som er best for elevene på de ulike arenaer, og hvordan dette kan tas med i tilbakeføringsprosessen. Jeg må videre være bevisst på i hvilken kontekst kildene mine står i. Hvilken tid de er skrevet i, for hvem og hvilket uttrykk forfatteren står i (Jfr. kap. 2.1.2).

2.4.1 Presentasjon av hovedkildene

Antonovsky er en teoretiker som er hyllet av mange. Hans teori er mye brukt av blant annet: pedagoger, leger, vernepleiere og fysioterapeuter. Antonovsky sitt navn og teori er ofte nevnt i de kretser man snakker om menneskets mestring og helse.

Antonovsky er en førstehåndskilde, da jeg arbeider med hans egen presentasjon av sin teori om salutogenese. Antonovsky sin teori er oversatt til flere språk, jeg har valgt å konsentrere meg om den danske oversettelsen, *Helbredets mysterium*, Antonovsky, 2000. Salutogenese er en aktiv prosess hvor helse sees i et kontinuum mellom alvorlig syk og fullstendig frisk. Som svar på det salutogenetiske spørsmål utviklet Antonovsky begrepet *OAS - opplevelse av sammenheng*. OAS er avgjørende

for hvordan vi greier oss i møte med utfordringer og påkjenninger vi møter i livet, og hvordan vi klarer å sette dem inn i meningsfylte sammenhenger (Antonovsky, 2000: 12).

Antonovsky er kritisert, dette vil jeg komme nærmere inn på i et senere kapittel. Jeg velger å ta med et eget kapittel omkring kritikk av Antonovsky for å balansere avhandlingen best mulig, og ha et utgangspunkt for å reflektere rundt anvendelsen av den.

Offentlige dokumenter som Opplæringslova og LK06 er valgt for å beskrive rammene tilbakeføringsprosessen skal foregå i. Opplæringslova er loven som gjelder for alle skoleslag, fra 1. klasse - til og med videregående opplæring, og alle elever i Norge. Opplæringslova er offentlighetens ansvar for barn i skolepliktig alder, loven er politisk utformet.

LK06 er det gjeldende læreplanverket for elever i grunnskolen og videregående opplæring. Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven. Forskrifter til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, må sees i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Prinsipper for opplæringen skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen, og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift. Fellesskolen skal bygge på, og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og elevenes egne forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling, kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle (<http://www.uddanningsdirektoratet.no>).

Disse dokumenter er normative kilder. Dokumentene angir hvordan det idealistisk sett bør være. Holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer framstår i de normative kildene.

Offentlige dokumenter jeg har valgt synes viktige for temaet i avhandlingen min, fordi de representerer lovverket skolene er nødt til å forholde seg til. De er rammene rundt enhver skole, og man kan ikke velge dem bort. Kildene inneholder også noe deskriptivt, noe som er eller har vært. En og samme kilde kan være både normativ og deskriptiv.

Deskriptivt materiale har et annet utgangspunkt enn det normative materialet. Jeg har valgt en del deskriptivt material som sier noe om hvordan eleven, lærere, og skolesituasjonen oppleves, og hvordan de ønsker å oppleve dem. Jeg har valgt både forskningsrapporter og deskriptiv litteratur innenfor emnet som kan være med å belyse problemstillingen. Jeg finner kildene mine troverdige i den forstand at de er av informativ og deskriptiv art. Forskningsrapportene beskriver problemstillinger og gir tilstrekkelig informasjon om hensikter og formål med arbeidet. Øvrige litterære kilder som forskningsbasert faglitteratur, har som formål å utvide leseren sin kunnskap, og tekstene i denne litteraturen står i en opplysningskontekst.

Det litterære grunnlaget for tilbakeføringsprosessen jeg legger i denne avhandlingen vil være så generelt at det også kan anvendes i andre situasjoner som omhandler emnet tilbakeføring.

Fortolkningsprosessen må sees som en hermeneutisk spiral hvor jeg beveger meg mellom de ulike kildene for å få dypere meningsforståelse.

2.4.2 Kildekritikk

Kildekritikk er å vurdere, og karakterisere det valgte litteraturgrunnlaget, for å belyse relevans og gyldighet litteraturen har for problemstillingen min. Under kildekritikken blir det viktig for meg å undersøke hvor pålitelig kilden er. Til å undersøke påliteligheten av kildene stiller jeg spørsmål som:

- Hvem som står bak kildene?
- Hva forfatteren eller teoretikeren ønsker å oppnå?
- Hvilke motiv som brukes?
- Hvordan kan de påvirke resultatet?

Politiske dokumenter og lovverket for skolene er normative kilder som er utformet i politisk hensikt. Disse gir oss verdistandpunkt som må sees på som riktige og mest hensiktsmessige for oss. Slike kilder baserer seg på hva som synes best for, i denne avhandlingen, skolen og elevene. Politiske dokumenter utformes for å underbygge eller beskrive et bestemt syn. De er konsensuspreget og vanskelig å gjennomføre når man kommer til marginale grupper. Hvilket formål har de politiske dokumenter? Når ble de laget og av hvem? Dette er spørsmål jeg må stille meg under arbeidet med Opplæringslova og LK06 i de videre kapitler. I forkant av en lov ligger der et lovforarbeid som inneholder en beskrivende side som kan være viktig å ta hensyn til i videre arbeid.

Antonovsky er forfatteren av, *Helbredets mysterium*. Han er teoriens opphavsmann, og kan av den grunn sees på som subjektiv. Teorien fremmer Antonovsky sitt eget syn og omhandler hans verdistandpunkt. Og jeg må stille spørsmål om Antonovsky har et motiv eller interesse for å fremstille sin teori på en spesiell måte?

Kildene mine har sine fordommer som jeg må trekke inn i avhandlingen. De politiske dokumenter som ligger til grunn for den norske skolen har en forståelse av enhetsskolen som grunnlag. Enhetsskolen skal romme alle barn i skolepliktig alder, hvor alle skal få undervisning tilpasset etter egne evner og behov. Antonovsky har sin forforståelse, som sier at man oppnår gode utviklingsmuligheter ved at man tenker og arbeider salutogenetisk, og effekten vil være en sterkere OAS.

2.4.3. Annen forskning på området

Det finnes lite spesifikt skrevet om emnet jeg skal arbeide med. Under min søken etter litteratur omkring emnet tilbakeføring kom jeg over en hovedfagsoppgave fra Universitetet i Oslo med tittelen: *Sammen om fremtiden* (Bjerke og Thaule, 2006). Her skriver de om samarbeidsperspektivet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem. De har valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Deres fokus er ulikt mitt, da de fokuserte på ulike mikrosystemer som hjem, psykiatri og skoler. Jeg fokuserer kun på selve tilbakeføringen mellom de ulike skolene i min avhandling.

2.4.4. Feilkilder

I en avhandling hvor en foretar litteraturstudier, er muligheten for å feiltolke kilden tilstede. Feiltolkning er vanskelig for leseren å spore. For at tekstene skal kunne være objektive må vi være bevisst egne fordommer, da fordommen vår er med og styrer egen forståelse. Egne fordommer må settes ut av spill, og vi må la oss provosere for at fordommen skal kunne settes i spill. Forståelse er uløselig knyttet til språket (Gadamer, 2003).

En annen mulig feilkilde er faren for "harmonisering" av behandlingshjemskenen, fordi jeg kjenner denne godt. Videre kan jeg være med å skape ubalanse i avhandlingen da jeg har et positivt forhold til Antonovsky sin teori om salutogenese.

Gjennom planmessig iverksettelse av min egen tolkningsprosess, gir jeg meg selv muligheten til å få ny forståelse. Det at jeg er bevisst på at jeg møter kildematerialet med en forforståelse, og at dette kan gi muligheter for feiltolking, stiller krav til meg i tolkningsprosessen. Min bevissthet rundt dette emnet skal hjelpe meg med å ta kontroll over forforståelsen, forståelsen og objektiviteten i forhold til tema for avhandlingen. Med dette som bakgrunn kan jeg gi leseren en trygghet for at avhandlingen er tilstrebet å være så objektiv som mulig innenfor de kontekstuelle rammer.

2.5. *Etiske betraktninger*

Etikk spør etter det som er rett. Som forsker har en alltid etisk plikt. "Etisk refleksjon tar sikte på å gjøre oss i stand til å foreta slike vurderinger på en mer systematisk og forsvarlig måte" (Føllesdal, 2004:7). I denne avhandlingen har jeg av blant annet etiske hensyn valgt å foreta litteraturstudier fremfor intervju. Elevtallet på landsbasis er så pass lavt, at eleven vil være lett å spore ved et intervju. Som lærer til elever som er innlagt ved BUPA har jeg en etisk forpliktelse overfor både dem og deres familier. Elevene skal til enhver tid være beskyttet. Informasjonen jeg får i mitt daglige arbeid er av så sensitiv art, at etiske hensyn blir helt nødvendig å ta hensyn til. Etiske valg en forsker tar, har klare konsekvenser for det faglige arbeidet de står i, og i sin tur også for samfunnet (Holme og Solvang, 1996).

Innenfor det etiske området har vi også begrepet sannhet. Som forsker har en forpliktelser overfor sannheten. Sannhetsforpliktelsen handler ikke bare om ærlighet, i at det jeg publiserer av teori og andre dokumenter er sant, men også forpliktelsen til å akseptere at det som er sant forblir sant. Med det menes at ikke jeg som forsker bare gjengir det synet, eller meninger om sannheten, som egne meninger innenfor det jeg aksepterer (Sogner, 2004).

Hvordan er kildens troverdighet? Er opphavspersonen(e) til å stole på? Den ytre kildekritikken reflekterer over slike spørsmål. Ytre kritikk er viktig, men den indre kildekritikken er avgjørende. Den indre kildekritikken dreier seg om sannhet. Hvordan kan vi vite at vi har funnet sannhet? Er kilden sann? Hvis det vi leser stemmer med virkeligheten, er det sant, i følge korrespondanseteorien⁶. "Ifølge koherensteorien⁷ er en hypotese sann hvis den er i overensstemmelse med eller konsistent med det vi ellers vet, med allment anerkjente teorier på området" (Tveit, 2002:206).

⁶ Korrespondanseteorien er grunnleggende i all empirisk vitenskap. I følge denne er noe sant fordi det samsvarer med den faktiske virkeligheten, med våre konkrete iakttagelser, kort sagt empiri. Korrespondanse mellom kilder og empiri vil veie tungt når troverdighet skal vurderes (Tveit, 2002:206).

⁷ Koherensteorien hevder at en påstand er sann hvis den passer inn i et altomfattende hele, bestående av andre påstander man mener er sanne. Det vil si at vi stoler mer på vårt intellekt enn på det kildene forteller, fordi vi mener de må ta feil (Tveit, 2002).

2.6. Validitet og reliabilitet

Utfordringer knyttet til validitet i en slik avhandling viser seg i forskerens redegjørelse for sin tilknytning til objektet, eller fenomenet som skal studeres. Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det jeg har lest. "Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten" (Thagaard, 2003: 37). Egen forståelse kommer til uttrykk allerede i problemstillingen. Det vil være nesten umulig å være objektiv i en slik prosess, da jeg er et menneske som står i en her og nå situasjon og kan ikke slippe unna egen forforståelse. At jeg er klar over situasjonen, gjør at jeg kan være oppmerksom på egen subjektivitet og dermed sikre objektiviteten ved å la meg korrigere av konteksten jeg står i.

Validitet forteller oss noe om hvor gyldig undersøkelsene våre er. Validiteten uttrykker hvorvidt metoden egner seg som måleinstrument, og om den måler eller forutsier det man ut fra problemstillingen er interessert i å undersøke. Hvordan problemstillingen er operasjonalisert danner grunnlaget for å tolke kildematerialet mitt og validiteten i dette. Validiteten i min avhandling blir at det vises en overensstemmelse mellom bakgrunnsstoffet jeg vil presentere i kap. 3 og meningsinnholdet jeg vil presentere i teorikapittel kap. 4 (Kleven, 2002).

Gjennom tolkning av materialet søker jeg en indre sammenheng og utvikler derigjennom en dypere forståelse for emnet jeg skriver om. Tolkningen jeg gjør må forflytte seg fra situasjons bilder der og da, for siden å kunne valideres i relasjon til en større helhetsforståelse.

Jeg vil være opptatt av å kunne se etter sammenheng mellom elementene i OAS og lovverkene rundt skolene for en god tilbakeføring. Validiteten innenfor en slik teoretisk forståelse vil kanskje kunne forklare sammenhenger av det jeg kan dokumentere av teori og lovverk, samt fortolkningen av dette.

Reliabilitet eller pålitelighet til forskningen bestemmes av hvordan man har utført en undersøkelse, og at denne kan etterprøves. Reliabiliteten i litteraturutvalget i denne oppgaven vil være rimelig høy, dersom utvalget av litteratur ved en etterprøving av studiet er identisk med det jeg har brukt. I litteraturlisten har jeg skrevet ned hvilke referanser jeg har brukt, slik at dette kan etterprøves. Det som er nedskrevet og utgitt

blir ikke forandret med mindre det kommer ut nye reviderte utgaver. Reliabiliteten vil derfor først og fremst dreie seg om hva som regnes for relevant i forhold til min problemstilling, og tolkning av litteratur. All forskning må ivareta forskningsetiske prinsipper. Man må vise til litteraturen som er brukt og følge retningslinjene når det gjelder henvisninger og avskrift (Holme og Solvang, 1996).

I en kvantitativ tilnærming vil sannhet og objektivitet kunne være det samme. I kvalitative tilnærminger og ved bruk av hermeneutisk metode vil ikke sannhet kunne sees som objektiv. Fordi en slik tilnærming blant annet er avhengig av kontekst og forforståelse, så vil den være preget av subjektive forhold. I en hermeneutisk tilnærming vil man likevel kunne omtale slutninger og konklusjoner som sanne, men da innenfor gitte rammer. Dersom problemstilling, fremgangsmåte og konklusjon er koherente, og er i tråd med de prinsipper som er gitt gjennom valg av metode, så vil avhandlingen kunne sees som gyldig, og dermed sann. Jeg håper at jeg har redegjort for min forforståelse og presentert mine valg så tydelig at en etterprøving vil være mulig.

3. BAKGRUNNSSTOFF

I det følgende kapittel vil jeg presenter bakgrunnsstoffet for avhandlingen min. Jeg vil i dette kapittel konsentrere meg om å peke på historikk, dokumenter og redegjørelser som vil få relevans for en senere refleksjon. Jeg vil starte med å gi et historisk riss over barnepsykiatriens historie i Norge, da jeg synes dette er viktig å ha med for å forstå behandlingshjemsskolen, og tankene bak denne. Historien skaper forståelse for forholdene slik de er i dag, og er med på å gi indikasjoner på dagen i morgen. Offentlige dokumenter og sentrale føringer for de ulike skolene vil bli gjort rede for. Jeg vil også i dette kapittel se nærmere på både den offisielle og den skjulte læreplanen. Videre vil jeg redegjøre for hvem elevene er, deres ønsker, behov og skolehverdagen på behandlingshjemsskolen. Mestring er et viktig tema for elevene, dette vil bli gjort rede for, samt en presentasjon av tilbakeføringsfasen slik vi kjenner den i dag. Elementene som danner bakgrunnskapittelet mitt er valgt ut for å fremstille et grunnlag som kan være med på å belyse problemstillingen min.

3.1. Barnepsykiatriens historie i Norge

De første barneredningsanstaltene her i landet, kom til etter den Filantropiske bevegelse på 1800 tallet. I starten var det forsømte fattigbarn som opprinnelig appellerte til tidens velgjørere. Velgjørerne delte ut midler slik at det ble bygget anstalter, hvor forsømte og vanartede barn skulle få omsorg, oppdragelse og skolegang. Anstaltene ble ledet av en forstander som var som en kjærlig, streng og forutsigbar farsfigur.

Den sveitsiske pedagogen Johan Heinrich Pestalozzis bærende retningslinjer var lagt til grunn på anstaltene: Tilknytning, ettertanke og ferdigheter, eller "ved hjertets, hodets og håndens samvirke". De samme elementene gjenfinner vi i modeller for mestringsskapende oppvekst i dag (Sommerchild og Moe, 2005:27). Etter hvert overtok staten ansvaret for anstaltene, og institusjonene endret karakter til tvangsanstalter. Det ble avdekket kritikkverdige forhold på anstaltene, noe som gjorde myndighetene usikre på om barna hadde det bra på anstaltene. Dette førte til Vergerådsloven av 1896, hvor det ble understreket at barna skulle møtes med oppdragelse, ikke straff.

Skolehjemmene kom til. Skolehjemmene skulle være et sted hvor barna skulle få undervisning og et skjermet hjem. Etter hvert ble forholdene ved skolehjemmene like kritikkverdige som anstaltene. Ansvar for anstaltene ble flyttet fra Justisdepartementet til Undervisningsdepartementet og videre til Sosialdepartementet – uten noen nevneverdig forskjell for barna (Sommerchild og Moe, 2005).

Harald Thuen skrev i 2002 et doktorgardsarbeid kalt - *I foreldrenes sted* (Thuen, 2002), hvor han gir en beskrivelse av barneredningen som en sosial bevegelse. Her blir barneskjebnene som ble fanget opp av barneredningsinstitusjoner dokumentert. Historiene dreier seg i stor grad om de utagerende barna, de vanartete. Thuen studerte årskullet 1865 ved redningsanstalten Toftes gave i Asylet på Grønland i Oslo. Asylet ble etter hvert flyttet ut av byen til Risebro på Ullensaker. På Risebro ønsket man "å forme et *pedagogisk sted* under rammen av jordbrukets vilkår og landlivets sosiale isolasjon" (Thuen, 2002: 278). Senere ble asylet flyttet til Helgøya i Mjøsa, der man kunne ha et mindre strengt vakthold siden det var vann på alle kanter. Anstalten delte barna inn i tre kategorier, "Forladte, forsømte og vanartede Børn" (Thuen, 2002: 290). De forlatte og forsømte var den minst kompliserte gruppen, disse barna hadde foreldrene sviktet. De vanartede barna var mer komplisert, de ble gjerne karakterisert som idioter, dumskalle og villstyring, som nesten ikke har noen hukommelse og "ringe evner" (Thuen, 2002: 311) Barna Thuen beskriver som vanartede, kan gjenkjennes som barn med diagnosene: atferdforstyrrelse, "ensom ulv", "en av gjengen" og ADHD. Disse barna samsvarer med barn og unge som i dag ville falt inn under psykisk helsevern.

Pionerene på det barnepsykiatriske feltet i Norge kan sies å være Nic Waal og Hjalmar Wergeland. Uavhengig av hverandre innførte de Child Guidance Clinics⁸ med egale teamprinsipp som standard for barnepsykiatrisk virksomhet her i landet. Den første spesialisten i barne- og ungdomspsykiatri i Norge var Nic Waal. I 1951 startet Nic Waal opp et institutt for psykoterapi. Teamet skulle arbeide etter Child Guidance klinikkene sine tanker, med psykoterapi som en av hovedoppgavene. Praktisk arbeid, klinisk arbeid, og utdanningstilbud gikk hånd i hånd, og klinikken var

⁸ Child Guidance modellen ble tatt i bruk i USA i 1920 – årene. Denne modellen er en teammodell som består av en flerfaglig bemanning innenfor barnepsykiatri. Barnets vansker skal alltid sees i et bredt psykososialt perspektiv, og vurderes ved likeverdige bidrag fra psykolog, sosionom og barnepsykiater, og etter hvert pedagog (Sommerchild og Moe, 2005: 367).

flerfaglig bemannet. Her dekket man behovet for undersøkelse og terapi for barn og unge med nervøse forstyrrelser og tilpassningsvansker (Sommerchild og Moe, 2005).

I 1952 gav sosialdepartementet en innstilling fra Utvalget for psykisk barnevern til å utrede spørsmålet som tiltak for barn som trenger psykiatrisk – psykologisk undersøkelse, rådgivning og behandling. Dette mandatet gav barnevernsnemndene, og spesialskolene muligheter til å bygge ut sin tjeneste for barneredningens utagerende barn. Poliklinikker ble bygget framfor sengeavdelinger, da disse ble billigere i drift. Ved å benytte poliklinikker, kunne barnet bo hjemme i de omgivelser det skulle lære å tilpasse seg i. Disse barnevernssklinikker skulle knyttes til større sykehus, og det skulle være minst en klinikk i hvert fylke. Behovene for barnepsykiatriske sykehusavdelinger, ble foreslått til å være 12 – 16 sengeplasser i hver landsdel. I tilknytning til hver barnevernssklinikk skulle det knyttes til et par behandlingshjem, ett for barn og ett for ungdom. Hvert behandlingshjem skulle romme 8 – 10 barn. Det ble påpekt at behandlingshjemmene burde ligge i landlige omgivelser (Sommerchild og Moe, 2005).

Klinikkene ble anbefalt å ha eget styre med representanter for barnevern, skoleverk og helsestell. Videre skisserte komiteen opp behov for skolepsykologiske kontorer, et kontor pr. 4 – 5000 barn. Kontoret burde bestå av psykiater, klinisk psykolog, sosialkurator og eventuelt pedagogisk psykolog og spesialpedagog. Kontoret skulle administreres under skoleverket. Det ble vanskelig for partene å finne en hensiktsmessig fordeling av oppgavene. I dag er det Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT⁹) som er knyttet som veileder til skolene (Sommerchild og Moe, 2005).

1960 årene ble tiden for en landsomfattende utbygging av psykisk helsevern. I 1964 fikk vi lov om sosial omsorg, og behandlingsbegrepet blir innført. I 1969 blir obligatorisk 9- årig enhetsskole innført. I planen for skolen heter det at skolen skal gi like muligheter for elever med ulike evner, anlegg og interesser. Gutter og jenter skal få samme muligheter, og skolene på landsbygda skal bli like gode som byskolene. Etter at kursplansystemet ble avskaffet, ble det bestemt at alle elever skulle gå i samme klasse og gjennom differensiering skulle hver enkelt gis en tilpasset

⁹ Opplæringslova, § 5-6 slår fast at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk – psykologisk rådgivningstjeneste. PPT skal arbeide med enkeltelever som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp og med spesiell tilrettelegging av undervisning samt skrive sakkyndig vurdering. PPT skal også hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Opplæringslova § 5-6).

undervisning. I 1968 ble det besluttet at spesialskoleloven fra 1951, skulle innarbeides i grunnskoleloven. Dette skjedde først da lov om grunnskolen ble vedtatt i 1974 (Sommerchild og Moe, 2005).

Kort oppsummert ser vi at utviklingslinjene for ivaretagelse av eleven, holdninger til eleven, og elevens økende grad av muligheter til å utvikle egne evner, har endret seg stort fra 1800 tallet og frem til i dag. Etter 1950 har det offentlige tatt mer ansvar for elevene, gjennom utbygging av psykisk helsevern, enhetsskolen og innarbeidelse av spesialskoleloven. Dette gav elevene et bedre offentlig vern. Kravene til dem som skal arbeide med elevene har økt i og med at det offentlig siden 1950 årene har krevd mer utdannet personale.

3.2. Lovgrunnlaget

Grunnskolen bygger på ideen om enhetsskolen, som tar utgangspunkt i fellesskap. Innenfor dette fellesskapet har tilpasning en sentral rolle i opplæringen. Opplæringslova, læreplanverket (LK06) og forskrifter inneholder overordnede mål for opplæringen. Gjennom LK06, skal det utarbeides gode arbeidsmetoder, tilpassede læremidler og hensiktsmessige arbeidsvilkår for eleven, slik at denne får vekst, utvikling og faglig utbytte av undervisningen.

Til forskjell fra ordinær grunnskole har fylkeskommunen faglig, juridisk og økonomisk ansvar for undervisningen på behandlingshjemskolen. I 1991 ble alle sosiale og medisinske skoler underlagt fylkesopplæringsdirektøren. Fylkeskommunen har etter § 13-2 og § 13-3a i Opplæringslova, ansvar for all opplæring i sosiale og medisinske institusjoner som fylkeskommunen eier, eller har driftsavtale med. Opplæring i sosiale og medisinske institusjoner er i hovedsak grunnskoleopplæring (Hordaland Fylkeskommune, 2008). Det er opp til fylkeskommunen å velge organisasjonsform for virksomheten, slik at en ivaretar sikkerheten for eleven. Når eleven blir utskrevet fra behandlingshjemmet, har behandlingshjemskolen ansvar i en ettervernsperiode¹⁰, for oppfølging og videreføring av nødvendig informasjon, slik at elevens skolefaglige utvikling kan fortsette.

¹⁰ Ettervernsperiode: en periode (1-2 måneder) etter at eleven er utskrevet fra behandlingshjemskolen. Elevens lærer fra behandlingshjemskolen besøker eleven på hjemmeskolen, er med i ansvarsgruppen rundt eleven, og gir hjemmeskolen veiledning og støtte rundt arbeidet med eleven i denne perioden.

Enhetsskolen bygger på prinsipper om likeverd. Den skal utvikle, grunngi og praktisere fellesskap og tilpasset opplæring for alle. Hordaland Fylkeskommune forstår dette slik:

"Ein skule for alle" med likeverd som berande prinsipp, føreset ein inkluderande skule med vekt på fellesskap og tilpassing. Skulen skal ivareta pedagogisk ansvar og pedagogiske utfordringar overfor svært ulike elevar med omsyn til bakgrunn, læreføresetnader, interesser og behov. Ei opplæring for alle må vere inkluderande. Dette prinsippet kan realiserast ved at opplæringa vert organisert og lagt til rette slik at den er inkluderande overfor alle elevar. Dette set krav til fellesskap og tilpassing i opplæringa (Hordaland Fylkeskommune, 2008: 3).

Opplæringslova er en felles lov for grunnskolen og den videregående opplæring. Jeg vil påpeke at Opplæringslova også gjelder for behandlingshjemskolen.

Opplæringslova § 1 – 2 sier følgende:

Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket.

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. Endra med lov 30. juni 2000 nr. 63 (i kraft 1 aug. 2000, etter res. 30 juni 2000 nr. 645) (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Opplæringslova lovfester i kapittel 9, § 9a 1-4, at alle elever skal sikres et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Emnet omhandler ivaretagelse av elevens fysiske og psykiske helse, både i inne- og utemiljøet. Skolen skal aktivt drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme elevens helse, miljø og trygghet. Arbeidet skal gjelde elevenes fysiske og psykososiale miljø (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen (2007-2008)* har regjeringen satt opp mål for grunnopplæringen. Disse mål er i tillegg til oppsatte faglige mål. I mål nr. 3 heter det at:

Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring.

De indikatorene som vil bli benyttet for å vurdere grad av måloppnåelse og trend, er følgende:

- Andelen som trives godt
- Andelen som mobbes
- Andelen som får nok utfordringer i skolen
- Andelen om oppgaver at opplæringen er tilpasset deres nivå
- Andelen som får faglige tilbakemeldinger (St. meld. nr. 31, 2007-2008:11).

Regjeringen oppfordrer skoleeier og skole til å igangsette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområder som er satt opp. Blant annet vil bruk av elevundersøkelser gjøre det mulig for den enkelte kommune å vurdere sin egen måloppnåelse. Videre vil regjeringen utvikle et kvalitetssikret system slik at mulighetene for å vurdere utviklingen i elevenes læringsutbytte blir bedre (St.meld.nr.31, 2007-2008). Planen sier videre at: "Elevenes læring og opplevelse av mestring og trivsel er avhengig av positiv samhandling med medelevene og en følelse av tilhørighet" (St.meld.nr.31, 2007-2008:73). Disse målsettinger gjelder for alle elever, også de som går på en behandlingshjemskole.

For elever på behandlingshjemskolen må disse målsettinger nedfelles i en IOP når det gjelder når man skal vurdere faglig og sosial måloppnåelse. I det pedagogiske arbeidet med eleven på behandlingshjemskolen er det et mål at eleven skal oppleve mestring hver dag. Dette betyr at det blir viktig å ikke utfordre eleven til å forstrekke seg, men at eleven skal bli møtt utviklings- og kunnskapsmessig på eget ferdighetssnivå.

3.2.1. Spesialundervisning

Læreplanverket er et forpliktende styringsdokument for opplæringen. Elever som ikke har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning etter opplæringslova § 5 -1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning, jfr. § 5 -1, eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp, jfr. § 5-7 i opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998), skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven. Sakkyndig vurdering blir foretatt av PPT. Vurderingen

skal vise om eleven har behov for spesialundervisningen, og hvilket opplæringstilbud som bør gis etter opplæringslova § 5-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Barn som er elever ved en behandlingshjemskole, har nesten alltid vedtak på at de har rett til spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringslova. Dersom det ikke er realistisk å benytte opplæringsmål fra fagene sine moduler og hovedmomenter kan en med hjemmel i opplæringslova § 5.5 (Kunnskapsdepartementet, 1998) hente fagplanmål fra lavere klassetrinn eller lage nye fagplanmål for eksempel med utgangspunkt i læreplanverkets generelle del (Aarnes, 2000).

3.2.2. Individuell opplæringsplan (IOP)

Opplæringslova § 5-5, sier at for elever som får spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Retten til IOP gjelder for den gruppe elever denne avhandlingen omhandler. § 5-5, 2. ledd uttrykker at det skal utarbeides halvårsrapporter, som evaluerer opplæringen for elever som får spesialundervisning. IOP er eleven sin personlige juridiske rett. IOP skal skildre mål for, form og innhold i opplæringen eleven skal få. Undervisningsmålene bør i størst mulig grad være hentet fra LK06 sine oppsatte mål for det enkelte fag, og læreplanenes generelle del (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Evaluering av IOP vises i halvårsrapporten, hvor det gjøres rede for elevens utvikling mot oppsatte mål. Kontaktlærer skal utarbeide en halvårsrapport hvor det vises hvilken opplæring eleven har fått, og vurdering av denne. Denne rapporten sendes av rektor til foreldre, kommunen, eller fylkeskommunen (for behandlingshjemskolen).

For elever ved behandlingshjemskolen har Hordaland fylkeskommune satt en standard for hvordan arbeidet med IOP skal foregå. Planen sier at spesialundervisningen skal knyttes til en navngitt elev, som skal ha et dokumentert behov for særskilt hjelp. Målsettingen for spesialundervisningen må være skriftlig formulert, og undervisningstimetallet må grunngis av lærer. Organisering og varighet av spesialundervisningen må grunngis. Fylkeskommunens plan sier videre at læreren må være godt kvalifisert, og foreldre/foresatte skal orienteres om undervisningstilbudet. Det skal opprettes en kontrakt, et enkeltvedtak med eleven eller foresatte, og deretter utarbeides en IOP (Hordaland Fylkeskommune, 2008).

3.3. Læreplanverket, LK06

Behandlingshjemskolen og hjemmeskolen følger som tidligere nevnt, samme lovverk. Dagens læreplanverk, LK06, er fastsatt som forskrift med hjemmel i opplæringsloven, og er forpliktende for grunnopplæringen. Læreplanen består av: en generell del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og læreplanene for grunnskole og videregående opplæring (UFD, 2005).

Den generelle delen av læreplanen inneholder de overordnede målene for opplæringen. Denne delen av læreplanen beskriver seks perspektiver som gir mål til elevers læring og utvikling, disse har som mål å oppsummeres i et siste perspektiv, det integrerte mennesket. Jeg vil redegjøre for noen av disse perspektivene i kapittel 3.3.2.

Læringsplakaten inneholder felles mål, prinsipper og retningslinjer som gjelder for opplæringen.

Fag- og timefordeling er angitt for hovedtrinn i grunnskolen og for årstrinn i videregående opplæring.

Læreplaner for fag angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurdering i faget.

Formålet med faget beskriver hensikten med opplæring i fager for den enkelte elev og lærling, og for samfunnet. Gir samtidig rom for lokal og individuell tilpassning.

Det redegjøres for hvordan opplæringen i faget kan ivareta overordnede målsettinger for opplæringen, slik disse kommer til uttrykk i opplæringsloven, læreplanenes generelle del og læringsplakaten (UFD, 2005).

I læreplanen er det satt av 25 prosent av timene til lokalt arbeid.

Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag, når det er grunn til å anta at dette vil kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Slik omdisponering av timer forutsetter at målene i læreplanene for fag ikke blir fraveket, og krever samtykke fra den enkelte elev/lærling/foresatte. Kriteriene og prosedyrene for spesialundervisning må følges dersom det er meningen å gjøre avvik fra

målene i læreplanen. Både i grunnskolen og i videregående opplæring må omdisponeringen innenfor 25 prosentrammen ta utgangspunkt i den enkelte elev og bygge på individuelt samtykke. Det er en forutsetning for omdisponeringen at det er enighet om at hensikten er bedre måloppnåelse for eleven (UFD, 2005:31).

I Kunnskapsløftets innledning kan vi lese at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver, og til å mestre utfordringer sammen med andre. Opplæringen skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (UFD, 2005:3).

I kompetansemålene for naturfag står det at et mål for opplæring i temaet kropp og helse, er at eleven skal kunne samtale om ulike følelsesmessige opplevelser og reaksjoner, og sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse (UDF, 2005:82). For å kunne møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, har man behov for god psykisk helse. Da er det viktig at skolen har en oppdatert og aktiv holdning når det gjelder å tenke helsefremmende og forebyggende helsearbeid (Berg, 2005: 55).

3.3.1. Læreplanen, er den ensartet?

Staten er skolens øverste myndighet og oppdragsgiver. Læreplanen er statens instrument til nasjonal styring av skolen, samt nasjonal vurdering. Kommunen skal arbeide lojalt i samsvar med statlige intensjoner.

Den enkelte skole kan sette i gang lokalt utviklingsarbeid, for eksempel lokalt læreplanarbeid, skolebasert vurdering, kollegaveiledning og utprøving av nye metoder i klasserommet (Berg, 1999: 6). LK06 oppfordrer skolen til å samarbeide innad på huset, da samspillet mellom kolleger er avgjørende for de resultater som nås. Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling (UFD, 2005: 13).

I tillegg til den offisielle læreplanen, har vi den såkalte "skjulte" læreplanen. Den skjulte læreplanen er den blant andre Berg kaller et fellesbegrep for hvordan den pedagogiske arv den dag i dag fungerer som "fastfrys ideologi" (Berg, 1999: 70). Han mener at selv med de ulike utdanningsreformer skolen har fått tildelt gjennom årene, har lærerstanden ikke forandret undervisningsmetodene nevneverdig.

Fremdeles er det i hovedsak slik at lærer planlegger undervisningen, stiller spørsmål han vet svar på, styrer og tar initiativ, mens elevrollen blir noe passiv og mottakene. Berg sier videre (Berg, 1999: 94) at det verdigrunnlaget skolen arbeider etter er mer påvirket av den skjulte læreplanen enn den offisielle. Skolens tradisjonelle arbeid hviler på handlinger som fokuserer på etablerte oppfatninger i samfunnet som for eksempel oppdragelse. Kulturen ved en skole har berøringspunkter med alle sider ved skolens virksomhet. Lærernes yrkesetos er en av hjørnesteinene i skolekulturen (Berg, 1999).

Den skjulte læreplanen er et begrep Nordahl behandler i boken, *En skole- to verdener*. Nordahl viser til at læreren velger bevisst eller ubevisst bort deler av læreplanens generelle del som fremhever at elevene skal utvikles til å bli kritiske, selvstendige, deltakende, aktive og at deres kreative evner skal vektlegges. Elever som innehar disse kvaliteter blir gjerne stemplet som problematiske. Den skjulte læreplanen med vekt på tilpasning får dermed sterk innflytelse på elevens sosiale og personlige erfaringer i skolen (Nordahl, 2000: 334).

I følge Nordahl har lærere en forventning til hvordan elevene sin oppførsel skal være i skolen. Denne forventningen virker som en skjult tilpasningsorientert læreplan, som er sterk og implisitt i skolen. Den verdsatte elev i skolen er ofte den lydige, forutsigbare, pliktoppfyllende, utholdende og pålitelige eleven. Denne skjulte tilpasningsorienterte læreplanen ser det ut til at mange elever har problemer med å forstå innholdet i og betydningen av (Nordahl, 2000:330). Når lærer føler at hun/han mangler kontroll i klasserommet vil lærer lett anvende teknikker og metoder som beskytter egen posisjon, egne interesser og undervisningen. Dette viser at avstanden mellom idealene i læreplanen og realiteten i undervisningen er stor (Nordahl, 2000:331). Eleven må tilpasse seg skolen som både en sosial arena, og en lærings- og undervisningsarena. Lærer kan konsentrere seg mest om skolen som lærings- og undervisningsarena. Det er sammenheng mellom elevenes opplevelse av skolens ulike arenaer og elevens atferd i skolen.

I følge Nordahl viser det seg at spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk er det mest brukte pedagogiske tiltaket i forhold til elever som viser problematferd. Tiltakene avlaster trykket og trusselen lærerne kan oppleve i klasserommet. Spesialundervisningen foregår enten utenfor klasserommet, eller ved ekstra

lærerkrefter eller assistent i klasserommet (Nordahl, 2000:332). Vi kan stille spørsmål om dette er det mest tjenelige for elever som skal tilbakeføres til hjemmeskolen?

Den skjulte læreplanen er todelt, hvor den ene delen omhandler det elevene oppfatter som lært, den andre delen er den skjulte tilpasningsorienterte læreplan som gir oss en pekepinn på hvordan lærerne og kulturen ved de ulike skolene legger føringer for skolens arbeid.

3.3.2. Læreplanens generelle del.

Til å gi mål for undervisningen operere generell del av LK06 med seks perspektiver se mennesket på. Disse seks perspektiver skal til slutt summeres opp til sluttmålet: *det integrerte mennesket*. Disse er følgende: *Det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske*. *Det integrerte mennesket* vektlegger at opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv (UFD, 2005: 20). Jeg har valg å se nærmere på tre av aspektene i min avhandling da jeg anser målsettingene her for relevante i en tilbakeføringssituasjon:

Det arbeidende mennesket vektlegger allsidig utvikling, som også innebærer at elevene skal arbeide fra det kjente til det ukjente og gi elevene innsyn i variasjonene og bredden i vårt arbeidsliv. God læring er avhengig av vilje hos den enkelte, det hevdes også at eleven sine ytelser påvirkes av arbeidsvaner de lærer seg på tidlige skoletrinn. Opplæringen skal tilpasses i fag, stoff, alderstrinn og utviklingsnivå. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok tilpasset den enkelte elev, og ha høyde for å yte tilstrekkelig omsorg når en enkelt elev kjører seg fast og strever. Skolen skal ha rom for alle. Vellykket motivering krever dobbelt motivering både hos elev og lærer. God undervisning skal gi elevene følelse av å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner, og utvikle ansvar for egen læring og eget liv (UFD, 2005:9).

Det skapende mennesket vektlegger utvikling gjennom lysten til å bruke og til å utvikle det de lærer. Et viktig element blir å ivareta og stimulere elevene sine skapende evner. Her viser en til tre tradisjoner når det gjelder kunnskap. Den første er knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring. Den andre tradisjonen kan

relateres til teoretisk utvikling og skolefag, og den tredje til en kulturell tradisjon (UFD, 2005:6).

Det samarbeidende mennesket vektlegger sosialiseringsprosessen. Mennesket påvirker og blir påvirket av omgivelsene. Evner, identitet, ansvar og plikter utvikles i fellesskap med andre. Skolen må være organisert slik at eleven sitt virke får konsekvenser for andre, og slik sett kan eleven lære av konsekvenser av egne avgjørelser. Eleven bør også ta del i praktisk arbeid der eleven blir både arbeider og mottaker. Gjennom dette vil eleven kunne få stor personlig vekst (UFD, 2005:16).

Realisering av likeverd skjer gjennom et inkluderende fellesskap med rom for ulikheter.

Einskapsskolen skal femne alle grupper. Skolen er ein felles arbeids- og møteplass. Der kjem elevane saman, lærer av og lever med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhøyrslø og funksjonsevne (KUF, 1996).

3.4. *Hvem er elevene?*

Elevene denne avhandlingen omhandler, er elever som er innlagt ved en barnepsykiatrisk behandlingstilstand for en periode, og som skal tilbakeføres til sin hjemmeskole etter innleggelsen. Disse elevenes, barne- og ungdomspsykiatriske tilstander, har en typisk multifaktoriell årsakssammenheng. Det vil si at forklaringene oftest utgjør en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiale faktorer.

Ca. 20 % av barn har symptomer på psykiske lidelser, ca. 10 % vil kanskje ha behov for profesjonell hjelp (Kringlen, 2005: 408).

Symptomer på psykiske lidelser hos barn kan inndeles i fire grupper:

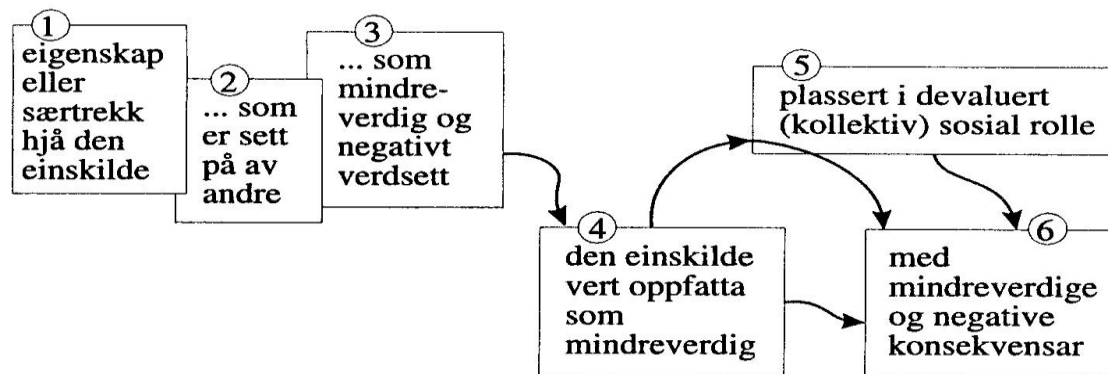
- Emosjonelle (nevrotiske) forstyrrelser, der symptomer som frykt, angst, depresjon og somatiske plager dominerer.
- Atferdsforstyrrelser, der ulydighet, bråk, aggresjon og ofte kriminell atferd er sentrale trekk.
- Utviklingsforstyrrelser der kognitive og nevromotoriske funksjoner er unormale.
- Relasjonsproblemer, der kontaktvansker er sentrale (Kringlen, 2005:391).

De hyppigste psykiske lidelsene hos barn er atferdsforstyrrelser, som forekommer særlig ofte hos gutter, etterfulgt av emosjonelle forstyrrelser, som er hyppigst hos jenter, samt utviklingsproblemer og spesielle syndromer (Kringlen, 2005: 408). På grunn av psykiske vansker kan barna ha reduserte evner og forutsetninger for læring av kunnskap. Elever som kommer til behandlingshjemskolen blir av andre skildret som særs vanskelige og umulige å undervise. Elevene kan ha store og sammensatte lærevansker som i tillegg til de psykiske vanskene viser seg som:

- skolevegring
- vansker med å utsette behov
- er eksperter på å skjule det de ikke kan
- vansker med å være tilstede på skolen, da de ofte har problemer med rutiner, oppgaver, grensesetting, delta i gruppesammenheng og sitte stille over lengre tid.
- lav akademisk selvoppfatning
- holder fast på gamle mønstre
- vansker med å kunne motta og forstå beskjeder, instruksjoner osv.

Disse sammensatte og gjennomgripende psykiske vanskene utspiller seg i alle elevens relasjoner og på alle arenaer som hjem, skole, fritidsaktiviteter, i forhold til jevnaldrene og voksne. Dette fører til at elevene gjerne vil unngå en del aktiviteter, og kan agere med verbal, og /eller fysisk utagering når lærer/ en voksen bestemmer at de skal delta i for eksempel skolearbeidet. Eleven har over tid vært i konflikt med venner, familie, skolen og naboer. Disse konfliktene kan ha ført til en del avvisninger, og dermed mangel på både voksenkontakt og kontakt med jevnaldrene. Ved avvisning er eleven satt i en devalueringsfare og utsatt for en devalueringsprosess (Kristiansen, 1993). Jeg vil skildre devalueringsprosessen med en figur.

Fig. 1. Devalueringsprosessen:



(Kristiansen, 1993:42).

Punktene i prosessen sier noe om at personen kan ha egenskaper eller særtrekk som er merkbart annerledes, og blir lagt merke til. I denne forbindelse vil det være elevenes atferd som kan være en utfordring for miljøet rundt eleven. Egenskapene til eleven blir vurdert som mangelfulle, og av mindre verdi. Eleven har egenskaper som ikke blir verdsatt. Denne negative verdien blir adaptert av eleven selv, og eleven selv tolker seg selv som mindreverdig. Eleven er nå devaluert. Hun/han er plassert i en mindreverdig posisjon i skolen, mindreverdig identitet og status, og med tilsvarende forventninger rettet mot seg. Denne rollen gjør at eleven blir mindreverdig behandlet av andre (Kristiansen, 1993:43).

Barn i døgntilpassning har en del fellesvansker, som for eksempel relasjonsvansker. De har manglende tillit til andre mennesker, og evnen til tilknytning er ofte skjevt utviklet. Kontakten med andre mennesker kan være knyttet til stor angst, en angst som styrer og dominerer deler av barnet sin personlighet, atferd og utvikling. Videre kan dette føre til at barnet feiltolker omverden og har dårlig avlesing av egne reaksjoner.

Nordahl (2000) presenterer tre perspektiver på problematferd og mistilpassing i skolen – alle tre er viktige og relevante:

1. Kontekstuellt perspektiv
2. Aktør perspektiv
3. Individperspektiv: Dette ligger utenfor pedagogisk mandat. Dette gjelder genetiske, nevrologiske, somatiske og mer psykisk betingede forhold.

Innenfor det kontekstuelle perspektivet og tidligere skisserte psykiske vansker ser vi at lærerne har et stort ansvar når det gjelder å ivareta eleven best mulig. Strukturelle og organisatoriske forhold i skolen synes å ha innflytelse på elevenes atferd, i tillegg kan skolens ledelse være av indirekte betydning til atferdsproblematikken (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Hvordan skole tilrettelegger for eleven fra behandlingshjemsskolen er av stor betydning for elevens videre utvikling på hjemmeskolen. Det vil gi ringvirkninger til medelever, lærerkollegiet og foreldre. Lærers holdning og innflytelse i klasserommet kan ha betydning for atferdsklimaet i en klasse.

Aktørperspektivet viser til at eleven er aktør i eget liv, det vil si at elevens atferd i klasserommet som læreren opplever som problematisk, kan fra elevens ståsted oppfattes som rasjonell. Elevens fortolkning av konteksten i klasserommet vil danne grunnlaget for elevens handlinger. Eleven fra behandlingshjemsskolen har ofte relasjonsvansker, og manglende tillit til andre mennesker. Deres angst kan føre til at eleven feiltolker klasseromssituasjonen, og gjennom elevens dårlige evne til avlesing av egne og andres reaksjoner, kan det føre til at eleven reagerer med negativt verbalt språk og fysisk utagering. Utagerende atferd og annen form for problematferd kan dermed i noen grad ses på som en form for mestringsstrategi, eller som en reaksjon på noe eleven opplever som devaluerende eller urettferdig handling fra lærernes side (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Pedagogikk dreier seg om interaksjon og kommunikasjon der det er i forholdet mellom elev, lærer og innhold at læring skjer. Dermed blir relasjonene i skolen helt sentral, og lærers evne til å lede og strukturere undervisningen av avgjørende betydning (Bachmann og Haug, 2006).

I tillegg til lovverk og læreplaner er det i den skjulte læreplanen det finnes krav og forventninger til elevenes atferd og sosiale praksis som er med på å danne betingelser for hvilke elever som oppfattes som problematiske. Hva som regnes som fag-, konsentrasjons-, og atferdsvansker avhenger av blant annet av skolens kultur for å møte mangfoldet blant elevene.

Disse kontekstuelle rammer og betingelser forteller oss noe om hvordan og hvorfor elever får det godt eller vanskelig på hjemmeskolen.

3.5. Hva er en behandlingshjemsskole?

Eleven som kommer til behandlingshjemskolen er innlagt ved en Barne- og ungdomspsykiatrisk Avdeling, BUPA. Behandlingsinstitusjonen skal gi barnet en miljøterapeutisk, og psykologisk langtidsbehandling den tiden barnet er innlagt. Elevene ved behandlingshjemsskolen er lagt inn til behandling for andre grunner enn vansker i skolesammenheng. I den forstand er opplæringen "sekundær" i forhold til selve behandlingsinstitusjonen. Barn som er plassert i institusjon har rett til opplæring, herunder spesialundervisning som grunnskoleelever i alminnelighet (KUF, 1991). Dette betyr at lærerne ved behandlingshjemskolen må ha et tett samarbeid med behandlingsinstitusjonen og forholde seg til de målsettinger institusjonen legger føringer for, og videre inkludere disse målene i elevens IOP.

Pedagogiske og personlighetsmessige problemer blir ofte to sider av samme sak, og krever en spesiell utforming av pedagogiske rammebetingelser, dersom hjelp til videre utvikling skal bli mulig. Dette betyr at det pedagogiske tilbudet ikke kommer i tillegg til behandlingen, det er en del av selve behandlingen (KUF, 1991:31).

Behandlingshjemskolen har undervisningsansvar for elevene. Eleven følger undervisningstimetallet som er skissert i LK06 under fag- og timefordeling. Dette er det samme timetallet som medelever ved hjemmeskolen får. Den perioden eleven er ved behandlingshjemskolen er eleven fremdeles hjemmeskolen sin elev. Behandlingshjemskolen har derfor et tett samarbeid med kontaktlærer på hjemmeskolen. Behandlingshjemskolen underviser eleven etter bestemmelser hjemmeskolen skisserer i sine halvårsplaner og ukeplaner, retningslinjene for disse planene er gitt i læringsplakaten. "For at undervisningen og behandlingen skal lykkes og ha effekt også utenfor behandlingshjemskolen, må skolen ha god kontakt med hjemmeskolen til eleven" (KUF, 1991).

Behandlingshjemskolen gir tilpasset opplæring ved å tilrettelegge undervisningen individuelt og i små grupper. Eleven som er innlagt ved en barnepsykiatrisk behandlingsinstitusjon er som nevnt over, innskrevet av andre grunner enn vansker i skolesammenheng, (vanskene er beskrevet i kapittel 3.4.). Behandlingshjemsskolen er organisert etter samme mønster som grunnskolen ellers, men har større lærertetthet pr. elev.

På behandlingshjemskolen er eleven sin personlig og sosiale utvikling tydeligere i fokus enn ved hjemmeskolen. Hverdagen på behandlingshjemskolen fokuserer på elevens mestring, læreplanen har mestring som utviklingsmål, og IOP fremlegger mål som er tilpasset det formålet slik at eleven kan mestre dem.

Til lærere som skal jobbe ved en behandlingshjemskole stilles det en del uformelle krav. Holdninger og kunnskapsmessige krav går utover de mer tradisjonelle pedagogiske utfordringene som læreren innenfor BUPA skal ivareta. Læreren sine forutsetninger til å fungere som voksenmodell under stress, samt lærerne sine evner til å holde ut elevene sine provokasjoner uten selv å gå i "opløsning", er blant noen av kravene som stilles. Lærerne er relativt like i atferd når de samhandler med eleven. Med det menes at de er emosjonelt stabil, utviser samme grensesetting og toleranse overfor eleven. Uten en lærer som klarer å arbeide fleksibelt innenfor trygge rammer kan den pedagogiske relasjonen bli for utrygg for eleven, slik at eleven ikke våger å tro eller satse på egen utvikling videre. Trygg, men fleksibel pedagogisk struktur og stabile rammevilkår blir viktige forutsetninger i alt pedagogisk arbeid ved behandlingshjemskolen. Dette er vesentlig da det arbeides med barn som har mye angst og redusert selvoppfatning, om de skal våge å tro på eget utviklingspotensiale og evne til videre utvikling.

3.6. Tilbakeføringsprosessen

Etter endt opphold på behandlingshjemskolen, skal eleven tilbake til sin hjemmeskole.

Dersom undervisningen skal lykkes og ha den tiltenkte effekt, må skolene også utføre forvern, ettervern og annen utadrettet virksomhet. God kontakt med hjemmeskole, foresatte og 1.linjetjeneste er viktig både før, under og etter behandlingen (KUF, 1991).

Formålet med tilbakeføringen er å få til en prosess som sikrer at mest mulig av den utvikling som har skjedd med eleven blir ivare tatt i det videre arbeidet med eleven på hjemmeskolen.

Det foreligger få skriftlige retningslinjer for hvordan tilbakeføringen skal foregå. Dette gjør at tilbakeføringsprosessen blir erfaringsmessig utført ulikt hver gang en elev skal tilbakeføres. Da retningslinjene mangler, blir det gjennomført ulik praksis i tilbakeføringsprosessen fra lærer til lærer ved behandlingshjemskolen. Jeg skisserer tilbakeføringsprosessen i denne avhandlingen slik den vanligvis forekommer.

Tilbakeføringsprosessen starter normalt to måneder før eleven er tilbake på sin hjemmeskole. Tilbakeføringsfasen blir avklart mellom elevens saksansvarlige psykolog, lærer ved behandlingshjemskolen, og ansvarlige miljøterapeuter.

Det er vanlig at det er elevens lærer ved behandlingshjemskolen som tar hovedansvaret for tilbakeføringen til hjemmeskolen. Lærer ved hjemmeskolen er gjerne usikker på hvordan en foretar en slik prosess så behandlingshjemskolen blir ofte styrende i prosessen.

Lærer ved behandlingshjemskolen har ved inntak på behandlingshjemskolen etablert en kontakt med elevens tilhørende PPT kontor og elevens lærer. Gjennom oppholdet på behandlingshjemskolen har begge skolene vært en del av elevens ansvarsgruppe¹¹ og deltatt på ansvarsgruppemøter. Dette er for å holde en jevn og oppdatert kontakt med de nærmeste samarbeidspartene utenfor behandlingsinstitusjonen. Behandlingshjemskolen deltar i ansvarsgruppen rundt eleven under hele behandlingsoppholdet, og på ett ansvarsgruppemøte etter endt opphold.

Det er vanlig å ha et møte med hjemmeskolens administrasjon, lærer, assistent, spesialpedagog og PPT i forkant av elevens tilbakeføring. Som oftest er det bare PPT, kontaktlærer eller assistent som stiller på møtet, eller gjerne bare lærer da PPT har ansvar for mange elever og kan ofte ikke stille. Tema for møtet vil normalt være ressursituasjonen for hjemmeskolen, og lærer på behandlingshjemskolen sin rolle i tilbakeføringsfasen.

¹¹ *Ansvarsgruppemøter* er møter hvor foresatte og alle andre involverte instanser, er representert. Gruppen skal jobbe for eleven beste, dele informasjon og lage individuell plan. Ansvarsgrupper består av personer med forpliktende delansvar og som oppnevnes *ad hoc* for å utvikle handlingsplaner og koordinere innsatser. Her finnes ingen lover og direktiver som regulerer arbeidet. Arbeidet er derfor avhengig av deltagernes egen kompetanse, og den beslutningsmyndighet de har fått delegert fra egen etat (Stangvik, 2001:79).

Før eleven tilbakeføres til hjemmeskolen, får lærer og eventuelt assistenter som skal følge eleven opp på hjemmeskolen, tilbud om veiledning fra- og hospitering på behandlingshjemskolen. Dette gir lærer og assistenter mulighet til å bli kjent med eleven før eleven fysisk er tilbake på sin hjemmeskole. Erfaringsmessig blir det praktisk vanskelig for hjemmeskolen å få til en slik hospitering, men det er optimalt de gangene man får det til.

Eleven kan få besøk av medelever til behandlingshjemskolen fra hjemmeskolen sin, noe som erfaringsmessig er veldig positivt. Eleven fra behandlingshjemskolen kan for eksempel også få besøke hjemmeskolen og klassen jevnlig i tilbakeføringsprosessen, og besøkene kan trappes opp i slutfasen. Jeg vil understreke at dette er tilbud hjemmeskolen får. Erfaringsmessig viser det seg vanskelig for hjemmeskolen å benytte seg av tilbudene. Hjemmeskolen har vanskelig for å frigi tid til lærer (de må da få inn vikar). Skoler er ulike. Noen skoler ser nytteverdien av å investere i et slikt forarbeid, de ser hospitering og veiledning som verdifullt for relasjonsskapende- og forebyggende arbeid. Alle tilbakeføringer blir ulike, da de ulike hjemmeskolene har forskjellige kulturer på hvordan de ser på elever med spesielle behov.

Ved utskriving fra behandlingshjemskolen skriver læreren en behovsrapport som skisserer hva eleven trenger for å få en god skolehverdag på hjemmeskolen. Lærer fra behandlingshjemskolen sender også med IOP og halvårsrapporter fra behandlingsoppholdet til eleven.

Etter tilbakeføringen er det satt av en - til to - måneders ettervern. I denne perioden besøker lærer fra behandlingshjemskolen eleven på hjemmeskolen en til to ganger, og er tilgjengelig for lærer og assistenter ved hjemmeskolen for veiledning og samtale. Det viser seg ofte at det blir helst telefon kontakt eller e-post mellom de ulike skolene, da det er vanskelig for lærere fra begge skoler å finne tid til å møtes. Da det ikke finnes noen skriftlige retningslinjer for tilbakeføringsperioden, blir det opp til den enkelte lærer ved behandlingshjemskolen i samarbeid med hjemmeskolen sin lærer å sette agenda for hvordan perioden skal bli.

Eleven som skal tilbakeføres sier som tidligere nevnt, at hun/han gruer seg til det som venter etter endt opphold på behandlingshjemskolen. Eleven bærer preg av en usikkerhet for fremtiden. Eleven har en erfaring med lærere, og en skoleadministrasjon som hyppig kjeftet og misforstod. Eleven kommer gjerne med utsagn som: de andre elevene i klassen lo av meg, de misforstod meg, ville ikke være med meg, jeg var ensom, jeg var mye sint, tror du de vil se meg slik jeg er nå, merker de at jeg har forandret meg? I denne perioden øker elevens angstnivå, og hva eleven tåler av utfordringer blir mindre. Fasen er krevende for både elev og lærere ved behandlingshjemskolen. Perioden bør derfor være tydelig og forutsigbar for eleven. Hjemmeskolen og behandlingshjemskolen bør ta ansvar for perioden sammen for at den skal bli best mulig. De konkrete spørsmål eleven har på sin usikkerhet må behandlingshjemsskolen og hjemmeskolen prøve og i møtekomme eleven på.

Andre fruktbare punkter som er vanlig å diskutere ved en tilbakeføring er: hvor egner det seg best at eleven er plassert i klasserommet? Skal eleven være med i alle timer? Hva med friminutt? Hva gjør vi om eleven protesterer? Holdninger blant skolens personale? Er det alles elev, eller bare den enkelte lærer sin? Holdninger blant elever? Hvilken informasjon skal gis til elever og foresatte? Dette er viktige spørsmål å diskutere gjennom i tilbakeføringsprosess.

Elevsyn og skolekultur er viktige elementer i tilbakeføringen. Det vil derfor være viktig at hjemmeskolen har en enhetlig tenkning rundt eleven fra behandlingshjemskolen.

3.7. Hva er viktig for elevene?

Eleven selv uroer seg for morgendagen og møtet med hjemmeskolen. Reidun Tangen har beskrevet "det gode møtet" med skolen basert på elever tatt inn på særvilkår i videregående skole sine utsagn om hva de ser på som godt i møtet med den vanlige skolen. Dette er beskrivende også for elevene vi kjenner fra behandlingshjemskolen:

- å kjenne noen av de andre elevene på forhånd
- å møte vennlige, interesserte og greie lærere

- å ha en eller flere venner å være sammen med i klassen og /eller på skolen
- å lære noe
- å få holde på med "noe ordentlig" – et arbeid
- å få hjelp når en mener at en trenger det
- å ha innflytelse på egen situasjon

Punktene er ikke rangert etter hvor viktig de er for elevene, alle er like sentrale (Tangen, 1998). Når vi ser hva som er viktig for eleven, kan det være nyttig å reflektere omkring hva som er elevens ønsker for å ha en god skolehverdag.

Relasjonelle forhold for at eleven skal oppleve seg som aktør i klasserommet, ved for eksempel at lærer er lyttende til elevens behov, blir en sentral bit for hva som er viktig for eleven i tilbakeføringsfasen. "En lærer som vet hva eleven er interessert i, og hva som engasjerer eleven, kan være en innfallsport til å komme i kontakt med eleven" (Adolfson, 2007).

Elevens "spesielle behov" blir etter nærmere regler og prosedyrer vurdert av andre enn eleven selv, gjennom en sakkyndig vurdering. Denne vurdering representerer ikke elevens eget perspektiv (Tangen, 1998). Sakkyndig vurdering blir ofte foretatt av en psykolog ved PPT på bakgrunn av elevobservasjon i klassen, og/eller etter uttalelser fra elevens lærer.

For at tilbakeføringssituasjonen skal bli mest mulig vellykket, vil det i tillegg til at lærer er informert om elevens behov være av betydning å lytte til elevens egne behov, og hva som er viktig for henne/ham i en slik sårbar fase.

3.8. Mestring

I forhold til tilbakeføring av elever fra behandlingshjemskole til hjemmeskole er mestring et helt sentralt begrep. I en pedagogisk hverdag snakker vi mye om mestring. Vi peker på hva eleven mestrer og ikke mestrer i forhold til sosiale situasjoner som felles lek, friminutt, spisepause og lignende. Videre påpeker vi faglige forhold som hva konkret eleven kan/ ikke kan i ulike fag. Hva pedagoger/lærere vektlegger i begrepet mestring er avhengig av hvilken kontekst det

står i, hva læreren synes er mest viktig. Jeg vil kort presenter begrepet mestring slik jeg forstår, og bruker begrepet.

Mestring kan forstås som noe i den enkelte elev, det hun/han behersker, deltar i og selv bestemmer. Aaron Antonovsky gir gjennom sin modell om salutogenese, en ny retning for begrepet mestring. Hans modell tar utgangspunkt i faktorer som fremmer helse og velvære. Antonovsky sitt svar på salutogenese er opplevelse av sammenheng (OAS), og han mener at OAS frigjør ressurser. Gjennom salutogenesen skapes personlig vekst, OAS gir økt kontroll over eget liv og åpner opp for å få øye på nye og ubrukte muligheter og mestringspotensialer. Antonovsky sin teori vil bli presentert i sin helhet i kapittel 4.

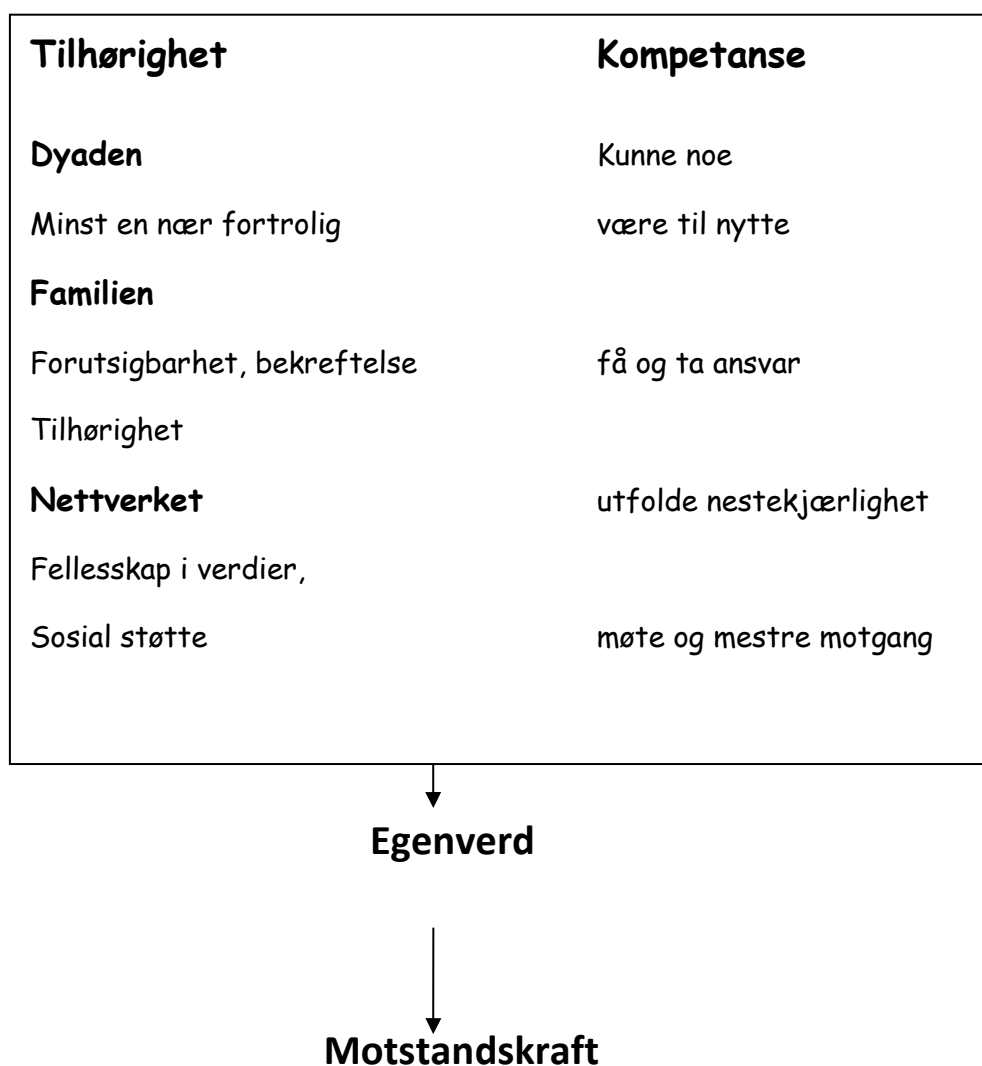
Begrepene mestring og salutogenese ligger nær opptil hverandre. Å oppleve at en mestrer livets utfordringer og har en følelse av personlig kontroll, er antakelig den enkeltfaktoren som har størst betydning for vårt velvære og vår fysiske og psykiske helse. Manglende mestring derimot, skaper en følelse av avmakt, mindreverd og skyldfølelse (Berg, 2005:38).

Min tanke er at et mestringsperspektiv i større grad enn et sykdomsperspektiv kan lede hjelperen til å få øye på nye muligheter og ubrukte sider hos de hjelpsøkende og deres omgivelser. Da blir mestring som mulighet et uttrykk for den fortrøstningsfulle idé at det til enhver person og situasjon er knyttet egne sett av mestringspotensialer, og at denne idé i seg selv er nøkkelen som låser opp for disse muligheter (Sommerchild, 1998:22).

"Mestringserfaringene øker forventningen om det å klare å gjøre oppgaver, erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Erfaring med å mislykkes er uheldig i begynnelsen av en læringsprosess" (Skaalvik og Skaalvik, 1996:31). Hilchen Sommerchild har gjennom sitt arbeid med begrepet mestring laget en modell som kan skape sammenheng for mestrings vilkår. Jeg velger å gjengi denne i sin helhet.

Fig. 2

Modell for mestringens vilkår



(Sommerchild, 1998:58)

Det er mest avgjørende for barnets utvikling er å få komme i gjensidig samspill de første leveårene. Det viser seg at stabile relasjoner senere i livet ikke kan bøte på tidlig savn av en tidlig samspillsrelasjon. Det å understreke at det er viktig å ha en nær fortrolig, er for å vise at det viktige skillet går mellom en og *ingen*. Det vil være mindre sårbart for barnet om det fikk utvikle nære relasjoner til flere, men for en harmonisk vekst i barnets indre liv er det tilstrekkelig med en. På neste nivå bygges motstandskraft opp gjennom tryggheten familien, eller andre stabile voksne kan gi.

Tryggheten skapes gjennom forutsigbarhet i hverdagen, bekreftelsen på egenverd og tilhørighet til de nærmeste. Denne forutsigbarheten gir barnet mulighet til å få oversikt over og innflytelse på eget liv, og fortroligheten skjærer det primære fortrolighetsforholdet. Nettverket rundt barnet omfatter både familiens omgangskrets og barnets kontakter i barnehage, skole og fritidstilbud. Det styrker barnet å møte felles normer og verdier hos de voksne det møter i sin lille verden, sammen med tilhørigheten er dette med på å gi livet en overordnet mening (Sommerchild, 1998).

Kunnskapen om det området som gjelder kompetanse (se fig. 2) er etter hvert blitt utdypet og nyansert. For at barnet skal få erfare at det kan noe, må det få oppgaver som harmoniserer med dets muligheter. De tre neste leddene – å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet – gir rik næring til egenverdsfølelsen. Når livet går bra, svarende til alle nivå i modellen, gir det grobunn for en god opplevelse av egenverd. Går det ikke så greit, kan modellen gi tanker om hvordan man best kan gå inn og styrke sider og supplere det utilstrekkelige. Med den grunnfestede egenverdsfølelse, selvutviklet eller fremhjulpel, som barnet da tilegner seg, vil det kunne møte livets utfordringer med motstandskraft (Sommerchild, 1998:57-59)

Den svenske forskeren Marianne Cederblad har videreført den salutogene tenkingen hos Antonovsky når det gjelder å finne mestringsstrategier som bidrar til utvikling av god psykisk helse. Hun fant tre strategier som pekte seg ut som spesielt betydningsfulle.

- evnen til problemløsning – forutsetter kompetanse
- sosial støtte – forutsetter tilhørighet i et sosialt felleskap
- optimisme – forutsetter tro på ens egne evner og ressurser (Berg, 2005).

God psykisk helse er ikke noe en oppnår en gang for alle, men det er resultater av en kontinuerlig utviklingsprosess.

I en skolehverdag er behovet for god psykisk helse stor. Eleven møter stressfaktorer og krav både i og utenfor timene. Elevens grunnleggende behov for å utvikle god helse er ifølge Nina B.J. Berg:

- Å oppleve seg sett og verdsatt som individ
- Å oppleve seg selv som et mestrende individ
- Å oppleve seg godtatt og inkludert i det sosiale fellesskapet (Berg, 2007).

Hun sier videre at psykisk helseforebyggende arbeid i skolen, handler ikke om at man skal innføre nye ansvarsområder i skolen, men at man skal se den virksomheten man driver i et psykisk helseperspektiv, og la dette perspektivet gjennomsyre virksomheten for eleven (Berg, 2007).

Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999 -2006 har som en av målsettingene at det skal foregå en informasjonsspredning som sier noe om hva det innebærer å ha en god eller dårlig psykisk lidelse. Dette arbeid er med på å gjøre psykiske lidelser mindre tabubelagt. Arbeidet med informasjonsspredning er viktig for å alminneliggjøre og øke kunnskapen i befolkningen om psykiske lidelser (St. prp.nr.63, 1997-1998, kap.4.1.3). I planens kapittel 1.2. sies det at en person med psykiske problemer ikke bare ses som pasient, men som et helt menneske med kropp, sjel og ånd (St. prp. nr. 63, 1997-1998). Opptrappingsplanen vektlegger skolehelsetjenesten og skolen som helhet som en egnet informasjonskanal. Skolen må tilegne seg kunnskap slik at personalet skal kunne være i stand til å se/gjenkjenne signaler om en elev utvikler dårlig psykisk helse. Videre er det viktig at skolens personale får og videreutvikler kunnskap om risikoutsatte områder på skolens arena. En bevisst holdning til elevens psykiske miljø er det som anmodes om i planen.

4. TEORETISK GRUNNLAG

I min avhandling har jeg valgt å bruke Aaron Antonovsky sitt perspektiv om salutogenese som teorigrunnlag for avhandlingen. Jeg finner Antonovsky sin teori som særlig betydningsfull i forhold til min målgruppe av elever. Teorien er en anvendelig og positiv teori i den forstand at den fokuserer på menneskets egne mestringsressurser. Denne sammenhengen ser jeg som særlig brukbar i forhold til elever med psykiske vansker. I mitt arbeid, hvor samarbeid med psykologer og helsepersonell er tett, blir det mye fokus på eleven sin diagnose og behandling av denne. Antonovsky sin teori ser mennesket som helhet, og vil ikke skille mellom syk og frisk, men heller se helse i et kontinuum mellom syk og frisk, hvor salutogenesen styrer mennesket så nær den friske polen som mulig. Aaron Antonovsky vektlegger med sitt salutogenetiske perspektiv, og begrepet opplevelse av sammenheng (OAS), betydningene av en god helse, slik at mennesket skal kunne takle de utfordringer det møter i livet. Teorigrunnlaget vil være basert på den danske oversettelsen *Helbredets mysterium* (Antonovsky, 2000) av *Unravelling the mystery of health* (Antonovsky, 1987).

Jeg vil starte med å si noe om begrepet **helse** da dette er et sentralt begrep avhandlingen.

4.1. Hva er helse?

Menneskets sundhet er nemlig ikke en kapital som kan fortæres. Sundhet er derimod kun til stede der, hvor den skabes i hvert øjeblik af livet. Hvis ikke der skabes sundhed, er mennesket allerede sygt. Derved kan man betegne den socialt syge som en person, hvor den stadige skabelse af sundhet ikke længere finder sted.

Wiktor v. Weizsäcker (Lorenz, 2007: 27)

Oppfattelsen av helse i antikkens Hellas kan beskrives ut fra homøostasen, en regulerende likevekt, både på det kroppslige og sjelelige plan. Platon (427-347 f.Kr.) betrakter psykisk helse som en tilstand av harmoni. Platon mente i noen tilfeller av

sykdom, kunne samtale være egnet til å gjenopprette helbred. Sykdom skulle ikke bare undertrykkes med legemidler, men i stedet styres i de riktige baner ved en passende livsførsel. Helse ble betraktet som en del av helheten, som omfatter både liv, død og sykdom.

Aristoteles (384 -322 f. Kr.) videreutviklet den platonske tankegang. Han definerer helse som kraften av en indre likevekt og som avmålt samspill av forskjellige krefter. Hippokrates (460 – 380 f. Kr.) gikk inn for at helse skulle vedlikeholdes ved forebygging gjennom en sunn livsførsel og god hygiene.

I den europeiske opplysningstiden (i det 17. århundre) startet man med at helsevesenet foretok en offentlig kontroll. Helsevesenet hadde som mål for øyet å øke samfunnets hygiene og opprettholde arbeidskraften. Undervisningsplikt ble innført i det 18. århundre, her ble det gitt systematisk opplysninger omkring helsespørsmål. Det normale i samfunnet var å være frisk. Sykdom ble patologisert og syke ble utrangert.

I det 1900 århundrene ble det gitt helseundervisning i både skoler og blant befolkningen for øvrig. Undervisningen kom til Europa, fra USA, som hadde hatt en systematisk opplysningsprosess om hvordan man kunne forebygge god helse. På denne tiden begynte man å fremme helse og sunnhet aktivt og preventivt, i stedet for å gjenopprette (Lorenz, 2007: 28 og 29).

I 1945 ble WHO (Verdens helseorganisasjon) grunnlagt som et internasjonalt forum for helse spørsmål. I 1946 definerte Verdens Helseorganisasjon (WHO) helse slik: "Helse er ikke bare fravær av sykdom og svakhet, men en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære" (<http://www.miljostatus.no/Tema/Stoy/Helse-og-stoy/>).

Helse er ikke en tilstand. Helse utspiller seg i et dynamisk spenningsfelt som består av vekselvirkninger mellom fysiske, psykiske og sosiale omstendigheter samt utviklingsbetingelsene i menneskets forløp. Fysisk og psykisk sykdom skal ikke bare betraktes som tap, men som en mulighet til å mobilisere ressurser slik at individet kan håndtere stressorene. Individets holdninger til omverden kan virke inn på forebyggelse av sykdom, og bidra til god helse.

Nina B.J. Berg, beskriver god psykisk helse som et resultat av at vår totale utvikling, intellektuelt, emosjonelt, fysikk og sosialt - fungerer godt. Grunnlaget for denne utviklingen, og dermed for vår psykiske helse, legges i barne- og ungdomsalder (Berg, 2005:33). Hun sier videre: ” en god definisjon på god psykisk helse er en definisjon som åpner for å se at psykisk helse er resultatet av et komplisert samspill mellom mange faktorer, kanskje denne definisjonen er den beste?”

God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger.

Sidsel Gilbert (Berg, 2005:33)

4.2. Aaron Antonovsky.

Aaron Antonovsky (1923-1994) var professor ved avdeling for medisinsk sosiologi ved Ben Gurion University of Negev, Beersheba Israel. Han var en internasjonal kjent og respektert medisinsk sosiolog. Antonovsky ble født i Brooklyn, USA. Han studerte historie og økonomi på Brooklyn College etterfulgt av sosiologi ved Yale University. Han emigrerte sammen med sin kone til Israel i 1960, men vendte tilbake flere ganger som gjesteforeleser ved University of California, Berkeley (Antonovsky, 2000:9).

4.3. Salutogenetisk perspektiv på helse.

Aaron Antonovsky har utviklet en teori han omtaler som salutogenese. Begrepet salutogenese er dannet fra det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis* som betyr opprinnelse eller tilblivelse (Sommerchild, 1998:50).

Antonovsky sin teori om salutogenese kom til etter at han i 1970 analyserte data fra en undersøkelse han hadde foretatt. Av en årsak han aldri senere kunne huske, ble en gruppe kvinner som var født i Sentral-Europa, gjennom undersøkelsen spurt om de hadde vært i konsentrasjonsleir under andre verdenskrig. Noe flere av dem hadde. Det overrasket Antonovsky at flere av disse kvinnene hadde klart å bevare god helse, på tross av de ufattelige traumatiske opplevelsene de hadde opplevd i konsentrasjonsleirene, deretter år i flyktningleirer, før de gjenskapte et liv i Israel som

hadde vært igjennom tre kriger. Hvordan noen klarer å beholde god helse, selv om de har vært utsatt for ekstreme levekår og stress, ble det store spørsmålet som fikk retning for hans videre forskning. Gjennom mange samtaler med disse kvinnene så Antonovsky at de veltilpassende kvinnene hadde en allmenn motstandsevne, og at de var i besittelse av helende faktorer (Lorenz, 2007: 37).

Antonovsky begrunner, med bakgrunn i sin forskning, at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Sentralt i hans arbeid står betydningen av å fokusere mer på hva som forårsaker god helse, enn hva som forårsaker sykdom. På bakgrunn av dette unnfanget Antonovsky begrepet salutogenese, og utviklet den salutogenetiske modell i 1979. Denne ble offentliggjort i boken *Health, Stress and Coping* samme år (Antonovsky, 2000:11).

4.3.1 Kort presentasjon av andre stress- og mestringsteorier Antonovsky sammenligner sin teori med.

Antonovsky hevdet at hans modell var forskjellig fra tidligere stressteorier og andre forskeres mestringsteorier. Han trekker blant annet fram Banduras "self- efficacy". Denne teorien refererer til klare handlinger, forventinger og spørsmål som: "Blir resultatet bra?" Eleven må først tro at han vil klare utdanningen som må til for å få et yrke. Etter det må eleven tro at utdanningen fører til det yrket han ønsker. Bandura har fem punkter som påvirker forventningen om å mestre:

1. tidligere erfaringer
2. vikarierende erfaring
3. verbal overbevisning
4. emosjonelle forhold
5. personens tolkning av egne prestasjoner

Punkt to og tre åpner for at mestringsforventningene kan påvirkes av andre. Det er ikke bare egne erfaringer som teller. Vi har rollemodeller som vi ser opp til, og ønsker å være lik. Det kan være motiverende å se noen andre utføre noe som du selv ønsker å gjøre (<http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>). Disse virksomhetserfaringer gir menneskets atferd mulighet til å være situasjonsspesifikke, og er ikke stabile personlighetstrekk. Her ligger den største forskjellen mellom

Bandura og Antonovsky, da Antonovsky i sin teori anser OAS som et stabilt personlighetstrekk (Lorenz, 2007).

Julian Rotter utviklet en teori i 1950 han kalte "locus of control". Rotter anser sin teori for å være en viktig del av personligheten. Locus of Control refererer til en persons oppfatning om underliggende viktige årsakene til hendelser i sitt liv. Eller enklere:

Tror du at din skjebne er kontrollert av *deg selv* eller av *eksterne krefter* (slik som skjebnen, Gud eller kraftige andre)? Rotters oppfatning var at atferd i stor grad styres av "forsterkninger" (belønning og straffer), og personen har en mening om hva som forårsaker egne handlinger. Ekstern Locus of control betyr at individet tror at hans eller hennes atferd styres av skjebne, flaks eller andre ytre omstendigheter. Intern locus of control betyr at individet tror at hans/hennes atferd styres av hans/ hennes personlige valg og innsats (<http://wilderdom.com>). Antonovsky mener at hans teori skiller seg fra Rotters, ved at Antonovskys OAS – begrep ser positivt på utviklingsmuligheter. En OAS - sterk person håndterer problemer målrettet, da personen definerer dem som utfordringer, og foregriper et positivt utfall.

Videre skiller salutogenesen seg fra Susan Kobasas "hardiness". Denne teorien baserer seg på en forskningsundersøkelse Kobasas gjorde på slutten av 1970 tallet. Hun gjennomførte en studie på en gruppe ledere som var utsatt for radikal omstrukturering. Avslutningen på studiet viste at noen mennesker er mer motstandsdyktig mot stress, og bedre i stand til å takle det enn andre. Personlige egenskaper beskyttet noen av lederne fra helse herjinger av stress.

Disse stress - hardføre personlige egenskaper inkluderer:

1. Engasjement
2. Kontroll
3. Utfordringer

Stress - hardføre mennesker har tydeligvis en naturlig fordel i forhold til de som ikke har disse personlige egenskaper. Forskning tyder på at de som ikke naturlig har stress - hardføre personlige egenskaper, faktisk kan lære dem. Ved bruk av tid og praksis, kan vi øke våre egne nivåer av stress - hardiness. Stress – hardfør

personlighet, handler om å lære å kontrollere hvordan vi reagerer på de utfordringene vi står overfor i en mer fleksibel, sikker og mindre destruktiv måte (<http://stresscourse.tripod.com/>). Kobasas fokuserer på at mennesket ser livets begivenheter som en utfordring. Mennesket føler seg utfordret til å mestre den nye situasjonen, og reagerer med nysgjerrighet og engasjement. Antonovsky på sin side har fokus på menneskets forståelse av situasjonen, mens Kobasas har oppmerksomheten mot forandringsmulighetene individet ønsker å strebe etter (Lorenz, 2007).

Lazarus' og Folkmans' modell for stress og mestring vektlegger hvordan hvert individ takler stress. I modellen anser en individet som aktivt og kreativt søkende for å mestre stress. Hvor stressende ulike hendelser og situasjoner er for personen, avhenger av dennes personlige opplevelser av hva som er stress for den enkelte. Modellen har fire hovedbegreper:

1. Mestring er en prosess eller pågående kompleks interaksjon mellom individ og miljø.
2. Mestring er håndtering av stress i motsetning til allmenn mestring, idet ikke alle problemer kan løses en gang for alle.
3. Modellen vektlegger individets subjektive vurderinger av et fenomen, hvordan fenomenet oppfattes, tolkes og blir representert kognitivt hos det enkelte individ.
4. Mestring innebærer en mobilisering av krefter både kognitivt og atferdsmessig for å håndtere (minimalisere, redusere, mestre eller tolerere) det ytre eller indre kravet som påføres individet i interaksjon med miljøet og som oppleves som belastende eller mer krevende enn man føler seg kompetent til (Gjærum, 1998:77).

Antonovsky hevder at hans modell skiller fra Lazarus' og Folkmans' modell ved at han mener at Lazarus og Folkman utelater i sin definisjon av stressfaktorer, til å omfatte alle stimuli som er belastende, om enn de bedømmes som truende ligger i spenningsfeltet mellom spenning og stress. Antonovsky sier at Lazarus og Folkman ikke betviler eksistensen av sansetilstander og sansemessige preferanser, men at de argumenterer for at disse ikke bør omfattes av begrepet følelser. Antonovsky ser

derfor et problem i deres modell når det kommer til følelsesregulering. Han uttaler at når vi blir utsatt for en stressfaktor, settes det i gang en rekke følelser i oss. Hvor individet ligger på OAS kontinuumet er avgjørende for hvordan individet reagerer og handler (jfr. Kap. 4.12.)(Antonovsky, 2000).

Antonovsky mener at hans salutogenese skiller seg fra de nevnte stress- og mestringsteoriene på tre avgjørende punkter:

1. Modellen tar et salutogent perspektiv med vekt på de faktorer som demper, letter eller fjerner stressorene.
2. Den forutsetter at alle individer har generaliserte motstandsressurser (generalised resistance resources, GRR) som tas i bruk for å overvinne hverdagslivets spenninger og som derigjennom fremmer en opplevelse av indre sammenheng.
3. Modellen pretenderer å være universell og tverrkulturell og referere ikke til en spesifikk form for mestringsstrategi (Sommerschild, 1998: 51).

Antonovsky tar som påpekt tidligere avstand fra en inndeling mellom syk og frisk og ønsker i stedet å se helse som et kontinuum mellom alvorlig syk og fullstendig frisk, hvor det salutogene perspektivet styrer interessen mot de faktorer som bringer en så nær den friske polen som mulig. Videre tenker han seg altså at alle utvikler ulike grader av generelle motstandsressurser (GRR) i kampen for tilværelsen. "Å leve er å møte alle livets gjenvordigheter", sier han (Sommerschild, 1998: 51).

Elevene avhandlingen fokuserer på, har psykiske vansker som har ført med seg en del tilleggsvansker over tid. Elevenes utsikter til bedre helse er mulig i følge Antonovsky, om de i større grad kan lære seg å takle de utfordringer livet byr på. Gjennom begrepet salutogenese gir Antonovsky en ny vinkling til forståelse av mestring. Mestring fremmer god helse og dermed en bedre forståelse for omverden. Gjennom det salutogenetiske perspektiv kan vi hjelpe elevene i skolen til å finne egne mestringsressurser.

4.4. Salutogenese og patogenese

Antonovsky sier at patogenese og salutogenese står i et komplementært forhold til hverandre (Antonovsky, 2000: 30). Patogenetisk orientering forbindes med den medisinske retning. I patogenetisk orientering ser man at sykdommen skyldes bakterier som enten er mikrobiologiske, kjemiske eller "psykososiale". Ved å analysere bakteriene kan man forklare hvorfor mennesker blir syke, og hvilken sykdomskategori de tilhører.

Elevene denne avhandling omhandler, befinner seg i den "psykososiale" kategori. Det salutogenetiske perspektivet fokuserer på helsens opprinnelse. Salutogenesen fordrer oss til å fokusere på å tilpasse oss stresselementene vi møter i verden, og se at disse ikke alltid er av negativ art. Stresselementene er ikke noe man nødvendigvis må bekjempe, men noe som alltid vil være en del av en persons liv.

Salutogenetisk orientering hjelper oss til å se hvor mennesket befinner seg i kontinuumet mellom syk og frisk – ikke klassifisert som syk eller frisk. Fokus blir flyttet til stressfaktorene, og hjelper individet å finne egne mestringsressurser, slik at individet klarer å bevege mot den friske pol.

Patogenetiske orientering søker etter diagnoser, og behandler sykdommen ensidig etter kurativ medisin. Salutogenese gir oss muligheten til å søke etter menneskets totale historie, inkludert hans, eller hennes sykdom.: "It leads to a failure to understanding the etiology of the person's state of health" (Antonovsky, 1987).

Nettopp her konkluderer Antonovsky med at mennesket, ikke "pasientens" historie skal undersøkes for å finne hvilke forutsetninger mennesket lever under, begivenheter i deres liv og hva mennesket trenger for å kunne utvikle en god helse. Vi kan se likhetstrekk med Platon, som mente at helse var en helhet som innhold liv, sykdom og død (Jfr. Kap.4.1). Stressfaktorene i livet vil alltid være der, vi må derfor lete etter kildene som skaper stress, og bruke dem til å fremme mestring. Selv om vi kan forhindre at stressfaktorene får skadelige konsekvenser for mennesket, kan man si at salutogenesen baner vei for rehabilitering av stressfaktorer i den menneskelige tilværelse. Hvis vi ikke lukker øynene for virkeligheten, ligger veien til mestring åpen for oss (Antonovsky, 2000).

Elevene på behandlingshjemskolen opplever ofte at både den indre og ytre verden er uoversiktlig og stressrelatert. Elevene har liten tro på egne ferdigheter, forventningen

de føler skolen legger for dagen, blir vanskelig å innfri. Press fra jevnaldrene og foreldre føles uoverkommelig og tilværelsen for eleven blir bare en eneste stor stresskilde.

En bevisstgjøring av negative stressrelaterte kilder som kan hemme eller fremme helsen, vil gjøre det lettere for mennesket å tilpasse seg sine omgivelser og benytte seg av egne forutsetninger best mulig. Individet vil da ha mulighet til å se at stresselementene ikke alltid er av negativ art, men at de også kan være helsefrembringende. Antonovsky beveger seg innenfor den tradisjonen av stressforskningen, som betrakter psykisk helse i sammenheng med effektiv håndtering av indre og ytre krav (Lorenz, 2007:35). Lærerens jobb blir å fortolke elevenes stresskilder og gi dem en mening. En vellykket mestring, i form av anvendelsen av passende coping- strategier, styrker vår selvbevissthet og fremmer derved menneskets helse. Så snart denne prosess går i stå eller mislykkes, oppstår det stressfølelser. Stresshåndtering innebærer forskjellige evner og ferdigheter som, gjør seg gjeldende på tankeplanet, følelsesplanet og på atferdsplanet (Lorenz, 2007:35).

Salutogenetisk og patogenetisk perspektiv vil ha ulik betydning i en behandlingsprosess. I følge Antonovsky kan leger og andre behandlere gjerne ha et snevert syn på sykdomsdiagnosen, den er rent medisinsk, og man overser mennesket som helhet. Det er det helhetlige mennesket som faktisk innehar sykdommen. Antonovsky sier videre at det å være blind for menneskets sykdomsopplevelse, livssituasjon og lidelse er inhumant, og kan føre til at man mislykkes med å forstå hvilke faktorer som ligger bak helsetilstanden. Dette kan føre til en mangelfull forståelse av personens helsetilstand (Antonovsky, 2000).

Hvis fokus på arbeid med eleven ligger i diagnosen, kan man bli fremmedgjort for eleven, denne blir en diagnose framfor et helt menneske. Da behandler man diagnosen, og følger retningslinjer for hvordan personer med denne diagnosen bør behandles. Evnen til å se elevens sterke sider, blir forsømt, forventningene til hva den enkelte elev kan klare blir kanskje undervurdert, og eleven får ikke den utviklingsmuligheten han/hun har krav på.

4.5. Salutogenese og opplevelse av sammenheng (OAS):

Det salutogenetiske spørsmålet: hvordan klarer noen mennesker som har vært utsatt for motstand, vanskelige levekår samt stress, likevel å beholde god helse? Som svar på dette spørsmål utviklet Antonovsky begrepet OAS. OAS gir mennesket muligheter til å sette de stressfaktorer vi blir utsatt for inn i en meningsfylt sammenheng. Dette på bakgrunn av at å gjøre seg gjentatte erfaringer over tid vil utvikle en opplevelse av sammenheng. Elever som er innlagt ved et behandlingshjem, ønsker gjerne å oppleve at gjentatte erfaringer gir mening og sammenheng, da de ikke har særlig erfaring på dette området. På behandlingshjemskolen møter elevene trygge, stabile voksne som setter stressfaktorene til eleven inn i en meningsfylt sammenheng, og tilrettelegger for hjelpe elevene til å takle påkjenninger. Menneskene må lære å takle påkjenninger en møter i livet, Antonovsky tror ikke at man fremmer helse ved å unngå stressfaktorer. Salutogenese er for Antonovsky begrepet ” opplevelse av sammenheng”,(OAS). Antonovsky definerer OAS slik:

Oplevelsen av sammenheng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerede, forutsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig (Antonovsky, 2000: 37).

Sterk eller svak OAS utvikles i barne- og ungdomsalder, for så å stabilisere seg når individet er rundt 30 år. Om man opplever store forandringer i livet, etter 30 års alder, kan individets OAS endres litt, men det er bare midlertidig. Personer med lav OAS har størst mulighet til å endre sin OAS i positiv eller økt negativ retning (Antonovsky, 2000).

4.6. OAS- begrepets tre elementer

Begrepet *opplevelse av sammenheng* (OAS) må sees i forhold til følgende tre komponenter:

1. **Begripelighet:** at det som inntreffer er forståelig og oppleves som ordnet, strukturert og tydelig.
2. **Håndterbarhet:** at man har en opplevelse av å ha tilstrekkelig ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet.
3. **Meningsfullhet:** at man har en opplevelse av delaktighet i det som skjer, og OAS begrepets motivasjonskomponent (Antonovsky, 2000).

Mellom komponentene som representerer aspekter til begrepet *opplevelse av sammenheng*, OAS, finnes det en intern rangering der meningsfullhet er den mest sentrale, og står som en forutsetning for forståelse og håndterbarhet. Komponentene er likevel bundet sammen til en helhet. Individet kan ut fra ulike livssituasjoner plassere seg høyt på en komponent og lavt på en annen. For eksempel kan man befinne seg i en sosial rolle hvor livserfaringene er konsistente. For å utvikle begripelighetskomponenten av OAS og muligheten til å se at der finnes en balanse mellom overbelastning og underbelastning (for store eller for små krav), utvikles håndterbarhetskomponenten. For at meningsfulhetskomponenten skal utvikles, må individet kjenne at han eller hun kan delta i beslutninger som gjelder vedkommende. Når man kan være med å påvirke de forhold man lever i, kan man oppleve delaktighet og meningsfulhet. Da vil individet være i balanse mellom under – og overbelastning.

Det å erfare at ens ressurser blir ignorert, og muligheter til å påvirke egen situasjon, samt mulighet til å forme sluttresultatet av egne handlinger (dette er en typisk rolle for en middelklasses husmor¹²), vil gi høy skåre på begripelighet og håndterbarhet, men lav skåre på meningsfulhet (Antonovsky 1987: 38).

¹² Antonovsky bruker ofte middelklassehusmoren som eksempel når han beskriver meningsperspektivet. Antonovsky sin definisjon på husmoren, er at hun er hjemmeværende, hennes dager dreier seg utelukkende om mann, barn, hjemmet, og at hun har nesten ingen sosial betydning. Når barna blir voksne vil hun kanskje starte og jobbe igjen. Hun må da videreutdannes da hennes fagkunnskaper er utdatert etter årene hjemme.

Områder i livet som er verdifullt å bruke energi på, som for eksempel den daglige jobben, gir kanskje ikke den store gleden, men er en overbevist om at dette er meningsfylt fordi man forsørger sin familie, gir det personen en sterk OAS.

Antonovsky har skissert åtte ulike typer dynamiske sammenhenger mellom komponenten i OAS. Disse er følgende skissert opp i figur 3.

Figur 3

DEN DYNAMISKE SAMMENHENG MELLOM KOMPONENTENE I OAS

Komponent				
Type	Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfulhet	Prediksjon
1	Høy	Høy	Høy	Stabil
2	Lav	Høy	Høy	Uvanlig
3	Høy	Lav	Høy	Press oppover
4	Lav	Lav	Høy	Press oppover
5	Høy	Høy	Lav	Press nedover
6	Høy	Lav	Lav	Press nedover
7	Lav	Høy	Lav	Uvanlig
8	Lav	Lav	Lav	Stabil

(Antonovsky, 2000:38).

Ved å lese tabellen, ser vi at type 1 og 8 er mønstergyldige, det vil si at de ligger høyt eller lavt på alle tre komponentene. Menneskene som innehar disse komponentene er stabile, da deres verden oppleves meget sammenhengende eller lite sammenhengende.

Typene 2 og 7 støter man sjelden på. Disse menneskene kombinerer lav begripelighet med høy håndterbarhet. Antonovsky hevder at høy håndterbarhet er avhengig av høy begripelighet. Med det mener han at det er nødvendig å ha en klar forståelse av de krav som blir forventet av en som person, hvis man skal kunne føle at en innehar tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne oppfylle kravene.

Antonovsky sier videre, at det å ha en sterk følelse av begripelighet, ikke betyr at man nødvendigvis tror at man klarer seg godt. Dette fører oss inn på de ustabile typene, 3 og 6. De er preget av høy begripelighet kombinert med lav håndterbarhet,

som fører til sterkt press for forandring. Hvilken retning man beveger seg mot, oppover eller nedover, avgjøres etter hvor meningsfylt man finner situasjonen. Hvis man er engasjert, og mener at en forstår de problemene personen står overfor, vil det være sterk nok motivasjon til å finne de ressurser en trenger for å komme seg oppover mot en høyere OAS. I motsatt tilfelle vil verden raskt bli ubegripelig, og man vil gi opp, uten å lete etter ressurser for å forstå, og mennesket beveger seg mot en lavere OAS.

Antonovsky understreker med dette at graden av meningsfulhet er av sentral betydning da begripelighet og håndterbarhet ikke vil være tilstede over lengre tid uten motivasjon. Dette viser seg i type 5. Denne personen har høy grad av både begripelighet og håndterbarhet, og innehar de nødvendige ressurser til å klare seg godt i verden, men henger etter med hensyn til forståelse, og mister kontroll over ressursene hvis de ikke har betydning for ham/henne.

Type 4 er et motsatt tilfelle, hvor en har lav begripelighet og håndterbarhet, men høy meningsfullhet. En slik person vil ofte utvise stort livsmot og være svært engasjert i å søke etter forståelse og ressurser (Antonovsky, 2000). Elevene fra behandlingshjemskolen innehar som oftest type 8, lav grad av alle tre komponentene.

Tabellen overfor viser oss at alle tre komponentene i OAS er nødvendige, men ikke like viktige. Antonovsky hevder at meningsfulhet er det viktigste komponent da dette har et motiverende element i seg. Håndterbarhet og begripelighet vil være kortvarig uten motivasjon. Begripelighet blir sett på som nest viktigste komponent, ettersom høy håndterbarhet avhenger av forståelse. Håndterbarhet er viktig for å tro at man har iboende ressurser til å løse et problem en står overfor. Hvis man ikke tror at en har ressursene som skal til for å løse problemer en møter i verden, vil dette forringe meningsfulheten og bestrebelsen på å mestre situasjonen en står overfor. OAS som helhet er nødvendig for mestring, og en vellykket problemløsning (Antonovsky, 2000). "Successful coping, then, depends on the SOC as a whole" (Antonovsky, 1987: 22).

4.7. OAS og personlige grenser

Antonovsky hevder en person kan ha en sterk OAS selv om den objektive verden ikke synes helt sammenhengende. Dette kan sees i sammenheng med at vi trekker personlige grenser. Om det som skjer utenfor grensene er begripelig, håndterbart eller meningsfylt betyr ikke så mye for det enkelte menneske. Grensene varierer fra person til person, noen har vide grenser mens andre har mer snevre grenser. Gjennom grensebegrepet ser vi at en ikke trenger å føle at alt i livet er begripelig, håndterbart eller meningsfylt for likevel å ha en sterk OAS. Mennesker er ulike, ikke alle er interessert i for eksempel politikk, kunst eller religion, men de kan likevel ha en sterk OAS (Antonovsky, 2000).

Det som blir avgjørende er at mennesket har områder i livet sitt som er viktige for dem, og at disse områdene er begripelige, håndterbare og meningsfulle.

Antonovsky sier at ingen personer vil innsnevre sine betydningsgrenser så mye at en vil overse sine indre følelser og nærmeste personlige relasjoner, sin primære rolleaktivitet og eksistensielle forhold som død, nederlag, personlige mangler, konflikt og isolasjon. Disse fire områdene kan ikke forbigås, og likevel gi individet en sterk OAS. Til dette har vi investert så mye av oss selv at vi vanskelig kan benekte at disse er betydningsfulle for oss. Gjør vi det, gir det oss lav skåre på meningsfulhet. En elev finner kanskje ikke glede i å gå på skolen. Men hvis denne er overbevist om at man forbereder sin karriere, kan personen ha en sterk OAS. Glede over å gå på skolen mangler, men det er likevel meningsfylt (Antonovsky, 2000: 41).

4.8. OAS og individets utvikling

I kontinuumet god helse – dårlig helse, er et individs OAS avgjørende for hvor godt individet klarer seg i møte med verdens utfordringer. Antonovsky hevder at det er en klar sammenheng mellom OAS og sosial klasse¹³, samt samfunnsmessige og historiske vilkår. Disse levevilkårene bestemmer de generelle motstandsressurser

¹³ Sosial klasse betegnes av Antonovsky som de livsopplevelsesmønstre i kulturen en vokser opp i, er med og skaper en sterk eller svak OAS. Sosial støtte, sterk jeg- identitet og koblinger mellom dem. Samt, om man er mann eller kvinne, sort eller hvit, med alt hva disse sosiale kategorier innebærer. De informasjonen og valg, verden byr på, er de realiserbare fører det til sterk OAS. Er normer og regler uklare, alt er tillatt, og ingen forskjell i tilbakemeldinger for fremskritt eller fiasko og valgene til personen er ubegrenset. Dette skaper for stor belastning til personen, og fører til svakere OAS. Dette vil være seg i alle kulturer (Antonovsky, 2000).

som står til individets rådighet og skaper prototypiske opplevelsesmønster, som er bestemmende for individets plassering på OAS – kontinuumet (sterk eller svak OAS) (Antonovsky, 2000).

Erfaringer individer gjør seg gjennom dynamisk samspill med omgivelsene, karakteriseres ved en indre sammenheng som legger grunnlag for begripelighetskomponenten. En hensiktsmessig belastningsbalanse utgjør grunnlaget for håndterbarhetskomponenten. Medbestemmelse med omgivelsene legger grunnlaget for meningsfulhetskomponenten. Det er nødvendig for individets utvikling, og for å utvikle god helse at en får ta del i medbestemmelsen. Hvis andre bestemmer hva vi skal gjøre, lager reglene, og kontrollerer utfallet, reduseres vi til objekter. Vi opplever da at våre handlinger ikke har noen innvirkning på verden rundt oss, og den mister da sin mening for menneskene. Dette gjelder det som ligger innfor våre grenser, det vil si personlige relasjoner, eget arbeid, alt i vår nære sfære. Antonovsky understreker at det ikke er snakk om kontroll, men om medbestemmelse. Det er av avgjørende betydning for elevens utvikling av OAS at denne forholder seg til oppgaver de skal frembringe, for eksempel skolearbeidet, og at deres utførelse av arbeidet påvirker utfallet. Hvordan man utfører oppgaven som forventes av en, for eksempel lar være å gjennomføre denne, eller gjør mer enn det som er forventet at en skal gjøre, påvirker utfallet i negativ eller positiv retning. Både negative og positive handlinger påvirker utfallet av ens arbeid (Antonovsky, 2000). Eleven har behov for å kjenne at handlingene påvirker omgivelsene, gjennom denne medbestemmelsen opplever eleven meningsfullhet.

4.9. Spebarnsår og barndom

Begripelighet:

Antonovsky referer til Bowlby (1969) når han skal fortelle hvordan spedbarnet utvikles i samspill med omverden. Bowlby skriver at ” barn fødes med en biologisk tilbøyelighet til å oppføre seg på måter, som fremmer nærhet og kontakt til deres foreldre”(Antonovsky, 2000:110). Barnet kan interagere på måter som fremmer en stabil konsekvent respons-interaksjon, som kan finne sted nesten like etter fødselen. Barnet opplever kontinuitet i hverdagen og ser konsekvenser av tilværelsen. Barnet begynner å forstå at mennesker ”forsviner” for så å komme tilbake igjen. Barnet får

en overbevisning om at hans eller hennes fysiske og sosiale verden ikke endrer seg hele tiden. De ulike ytre og indre stimuli blir velkjent og rutinemessig, på samme måte som bestemte reaksjoner kan bli det. Skjer dette, begynner det første bilde av verden å bli begripelig for barnet (Antonovsky, 2000:111).

Meningsfulhet:

Barnet er avhengig av respons fra omverden for å utvikle seg. Hvis stimuli og den gitte respons er konsekvent og sammenhengende, og barnet oppfatter strukturen i forhold til responsen, kan man overveie kvaliteten av responsen. Responsen kan være konsekvent, men uten tilfredsstillelse for barnet, eller omvendt. For eksempel kan det sultne barnet bli møtt med en smekk eller ignorering når det viser at hun/han er sulten utenom faste måltid. Barnet møter denne responsen da de voksne rundt barnet har bestemt at det kun skal få mat til faste tider. I motsatt tilfelle, kan barnet bli omfavnet og få mat. Hvorvidt responsen er positiv eller negativ for barnet, fremmes en erfaring som gir barnet opplevelse av meningsfullhet og medbestemmelse i en sosial verdsatt aktivitet. Barnet er et proaktivt vesen som tvinger omverden til å handle og forme atferden rundt seg. Allerede her kan man snakke om medbestemmelse. Hvis responsen barnet mottar er kulde eller likegyldighet, opplever det en nedvurdering og lite tilfredsstillende respons. Om leken, berøringen og tonefallet uttrykker: du er betydningsfull for oss, oppnår barnet en positiv respons av god kvalitet, som gir meningsfullhet. (Antonovsky, 2000: 113).

Håndterbarhet:

Det lille barnet opplever belastningsbalanse selv i den tidligste spebarnsperioden, men da mest i negativ forstand. Krav til toalettrening som overstiger barnets fysiske utvikling og matrutiner som strider mot de faktiske biologiske behovene, kan oppfattes som en overbelastning. De negative følger dette gir for opplevelse for utviklingen av håndterbarhet hos barnet, kan være ødeleggende. Vi kan først oppnå en positiv utvikling når barnet er klar for det. Når barnet når så langt i sin utvikling at en kan stille krav til det, og de velge å oppfylle kravene eller la det være, har barnet erfaringer som er av vesentlig betydning for belastningsbalansen (Antonovsky, 2000). Barnet er sterkt motivert fra naturens side til å tilegne seg de atferdsmønstre, evner, holdninger og verdier som er nødvendige for å etablere en sosial identitet, og til å

finne sin plass i forholdet mellom den sosiale verden og seg selv. Enhver handling barnet foretar seg vil bli møtt med en av fire mulige respons typer: ignorering, avvising, kanalisering eller oppmuntring og tilskyndelse. Et avbalansert responsmønster kan danne grunnlag for en sterk opplevelse av håndterbarhet. Man ignorerer noen av barnets handlinger, dette fører til uteblivelse av reaksjon og barnet stopper med sin atferd. Gir man barnet positiv respons, blir barnet belønnet og barnets handlingsmønster blir positivt forsterket av "valget" det tok. Noen handlinger er ikke tillat, barnet vil da kunne bli møtt med ignorering eller straff, dette vil gi barnet et signal om at handlingen ikke er tillat. Er responsen relativt beskjeden når barnet ignoreres eller straffes, det vil si at barnet i hovedsak møtes med kanalisering(ikke nå, men etterpå) eller oppmuntring (gir dobbelt belønning gjennom gleden ved handlingen og positive reaksjoner), kan man unngå under- eller overbelastning. Det er de vesentlige typer av erfaringer barnet gjør som utgjør den første drivkraften i livet, i retningen av en sterk eller svak OAS (Antonovsky, 2000: 115).

I de fleste kulturer har barnet en omsorgsperson som er med på å forme de erfaringer OAS dannes på bakgrunn av, selv om andre personer tar del i barnets liv. Fra tidlig barndom kommer barnet i kontakt med en større sosial verden, og denne øker drastisk med alderen. Ytre informasjonskilder er delt mellom foreldre, jevnaldrene, skole/ barnehage og fjernsyn (Antonovsky, 2000:116). Problemene oppstår når barnet må forholde seg til mangel på entydighet fra informasjonskildene.

Når foreldre belønner eller straffer en type atferd, læreren en annen, venner en tredje, og massemedia en fjerde, er det vanskelig å være optimistisk med hensyn mot utsikten til sammenhengende livsopplevelser. Relasjonene mellom barn og foreldre, samt foreldrenes måte å oppdra sine barn på, har stor betydning for hvordan barnets OAS utvikles. Et barn som får ta del i beslutninger i hjemmet, får en mer positiv utvikling av OAS.

Barnets skoleprestasjoner har også innvirkning på om barnet utvikler en sterkere eller svakere OAS. Om barnet erfarer at skolens krav er håndterbare, og at hun/han kan klare kravene selv om de til tider kan være vanskelig, utvikles en sterkere OAS enn om det motsatte er tilfelle (Antonovsky, 2000). De ulike instansene opererer

gjørne med forskjellige forventninger til elevene denne avhandlingen omfatter. Dette er med på å skape mangel på entydighet for eleven.

Jeg har i avhandlingen begrenset meg til at denne omfatter elever i alderen 6 – 13 år. Antonovsky snakker lite spesifikt om denne aldersgruppen, det er et gap i hans teori mellom småbarn og tenåringer. Han snakker om spedbarn, småbarn, tenåringer og voksne. Jeg finner teorien hans relevant for å forstå og legge til rette for aldersgruppen 6 – 13 år likevel, da teorien trekker inn mennesket som en helhet. Ett av kjennetegnene på elever fra behandlingshjemskolen er tilknytnings- og relasjonsvansker. Tilknytningen starter som sagt i spedbarnsfasen. For at elever skal forstå verden må vi gå tilbake til tilknytningen og hjelpe eleven til å få tillit til voksne, lære seg konsekvenser, og gi eleven begripelige, håndterbare og meningsfylte handlingsmønstre. Samarbeid mellom de ulike instanser vil være av betydning for utvikling av en sterkere OAS.

4.10. Hvilke muligheter har man til å forandre et individs OAS?

Å endre et individs OAS er mulig. Antonovsky setter en aldersgrense på ca. 30 år for å endre ens OAS, da den stabiliserer seg her (jf. kap. 4.5.). Jeg konsentrerer meg om elever i alderen 6 – 13 år og muligheten for endring av deres OAS. Dette avhenger av at de som sitter med ansvaret for psykososiale faktorer og helse, eller de som er villige til å påta seg dette ansvaret (familie, psykologer, andre behandlere, lærere og venner), ønsker å påvirke individets OAS. Et individs OAS kan endres både i positiv og negativ retning. Profesjonelle aktører kan gjennom sin atferd forandre en persons OAS gjennom ikke å være bevisst egen oppførsel overfor individet. Eksempel fra egen arbeidsplass: Eleven får beskjed om at denne ikke skal tilbake til egen hjemmeskolen, men skal begynne annen skole etter endt opphold på behandlingshjemmet.

I følge Antonovsky (2000: 141) er det ikke selve nyheten om skolebyttet som blir overveldende for eleven, men rekkefølgen av hendelser som nyheten setter i gang. Skifte av arena, nye lærere, nye venner, ny kultur, tap av kjente områder, venner og tilhørighet, listen over endringer og tanker eleven gjør seg er lang. Lærer eller annen profesjonell aktør har skapt en opplevelse eleven ikke forstår, og som denne bruker

mye tid på for å finne mening i. En skade har skjedd. Skaden behøver ikke være permanent eller avgjørende, men det er en skade. Antonovsky sier videre at ved å planlegge hvordan nyheten skal overbringes individet ved for eksempel å gi eleven riktig og god informasjon, kan man minimere eller unngå skade (Antonovsky, 2000).

Den profesjonelle aktør må i følge Antonovsky være bevisst egen atferd og på hvilken måte man forholder seg til eleven. Føres individet fram til en opplevelse av indre sammenheng og belastningsbalanse, meningsfylt medbestemmelse, eller det motsatte? Disse spørsmål er viktig å ha fokus på for å hjelpe individet til å øke sin OAS. Eksempelvis kan dette gjøres ved å bruke tid på å forklare eleven hvorfor det der nødvendig med et skoleskifte. I samtalen kan man skissere opp hva eleven har behov for, gi skikkelig informasjon om den nye skolen, gjerne ved å bruke bilder, la eleven få stille spørsmål som blir besvart skikkelig, eleven får regissere egne ønsker og gjerne få noen innvilget, reise på besøk og få besøk av ny lærer. Ved å gi eleven en følelse av medbestemmelse og meningsfullhet slik at de føler at de har kontroll over situasjonen. Eleven vil da unngå skade, og i beste fall kan hun/han få økt OAS.

En annen, og vanskeligere, metode å endre OAS på, er å utruste individet slik at det selv oppsøker erfaringer som styrker egen OAS. Antonovsky viser til Meichenbaum og Cameron (1983) vedrørende teorier om stressvaksinasjon (stress inoculation), og av Rosenbaum (1983) vedrørende tillært beredskap (learned ressourcefulness) (Antonovsky, 2000: 142). Disse to teoriene er basert på teoretiske modeller som ligger på linje med OAS- modellen. Teoriene er begrenset av at de ikke gjør, eller kan gjøre noe forsøk på å endre de livssituasjoner som skaper individets erfaringer. Teoriene omtolker individets erfaringer. Det vil si at de utrufter individet til selv å oppsøke OAS – fremmende erfaringer innen for gitte rammer. Dette gjelder enhver form for terapi som skaper en langvarig, konsekvent forandring i de livsopplevelser individet kommer ut for utenfor behandlingsapparatet. Denne metoden er meget relevant i de sammenhenger individet er til behandling over en lengre periode, og profesjonelle aktører har betydelig kontroll over individets livssituasjon (Antonovsky, 2000). Her kan vi igjen trekke paralleller til Platon som i sin tid mente at samtale kunne helbrede sykdom (Jfr. kap. 4.1.).

4.11. Hvordan påvirker OAS helsen?

Antonovsky stiller det avgjørende spørsmålet: Hvordan og hvorfor styrker en sterk OAS helsen? Antonovsky skiller mellom stressende livssituasjoner og stressende begivenheter i livet. Det første begrepet henviser til motstandsunderskudd som skaper livsopplevelser som er skadelig for OAS (stressfaktorer som har negative konsekvenser, for eksempel at et individ mister en nær person), mens det andre svarer til det man normalt forstår ved stressfaktorer: krav, som det ikke er noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på (disse faktorene trenger ikke ende negativt). Den unge voksne har oppnådd en plassering på OAS – kontinuumet på bakgrunn av egne livsopplevelser. Dette mønsteret i seg selv er dannet av den balansen som har eksistert mellom ressurser og underskudd under oppveksten. Individet er stadig blitt konfrontert med stressfaktorer, enten i form av daglige irritasjonsmomenter, eller fra potensielt stressende, akutte eller kroniske situasjoner (Antonovsky, 2000: 145).

4.12. Hvordan og hvorfor påvirker det egne evner til å håndtere stressfaktorer, om man har en sterk eller svak OAS?

Kilder til stressfaktorer finner vi både i den indre og den ytre verden. Om de er daglige irritasjonsmomenter, kanskje akutte eller kroniske stressfaktorer som vi påtvinges eller velger selv, er livet vårt fylt med stimuli vi er tvunget til å reagere på. Budskapet til hjernen er: du har et problem. Problemet rommer to aspekter: problemløsning, det instrumentelle aspekt og følelsesregulering. Vi sitter med en erkjennelse av at vi har et behov som ikke er oppfylt, et krav vi må gjøre noe med hvis vi skal nå målet (Antonovsky, 2000: 146). Man befinner seg i en spenningstilstand. En blir nødt til å handle uansett hvilke stressfaktorer det er snakk om. For eksempel, eleven får en arbeidsoppgave på skolen. For en elev blir dette en virkelig stressfaktor, da hun/han synes oppgaven er uoverkommelig. En annen elev mobiliserer de nødvendige ressurser som må til for å løse oppgaven – stressfaktoren er omdefinert til en ikke - stressfaktor.

En person med sterk OAS har erfaring med å møte stimuli som umiddelbart ser ut som en stressfaktor, men som snart viser seg å være uproblematisk, spenningen

oppgaven gir er snart oppløst. Denne person har god erfaring med at møtet med stressfaktoren er håndterbart og lar seg løse. For en annen elev skaper spenningen en uro og en spenningstilstand som kanskje fører til gråt, sinne eller lignende. En person med høy OAS går inn i situasjon fordi han ikke bedømmer situasjon som spenningsfremkallende, stressfaktorene defineres som godartet. Evne til kognitivt og følelsesmessig å kunne strukturere sin oppfattelse av en stressfaktor og akseptere og skulle håndtere den, bidrar til mestring. Det er den generelle forventning om at stressfaktorer er meningsfylte og begripelige som utgjør det motivasjonsmessige og danner det kognitive grunnlaget for mestring, samt å forhindre at spenningen forvandles til stress. Den OAS sterke personen har alltid et forsprang. Han eller hun mobiliserer ressurser til å mestre situasjonen. Den OAS svake personen er forvirret, og ønsker egentlig ikke å mestre situasjon. Han eller hun vil være tilbøyelig til å gi opp allerede fra begynnelsen (Antonovsky, 2000:153). Eleven ved behandlingshjemskolen holder ofte fast på bestemte mestringsmønstre som å slå, stikke av, fornektelse og dermed mister hun/han sine muligheter for å oppnå mestring. Eleven tar ikke stressfaktorens karakter i betraktning før hun/han reagerer negativt.

En person med sterk OAS vil velge en mestringsstrategi som er hensiktsmessig i forhold til den situasjon man står overfor. Repertoaret for å mestre stiger. En slik mobilisering av ressurser gir en sterk opplevelse av meningsfullhet. Sterk OAS kan bidra til at spenning oppløses og hindre at den fører til stress. Når man står overfor et problem er det nødvendig å definere problemets karakter. Er problemets karakter av begripelig art, ligner det for eksempel et problem en har sett før? Her spiller OAS – komponenten begripelighet en rolle. En person som har høy begripelighet vil kunne skape oversikt og orden utav noe som hos andre kan virke kaotisk. En person med svakere OAS og lavere skåre på begripelighet, vil tenke at kaos er uunngåelig og unngår i det hele tatt å forsøke og håndtere stressfaktoren (Antonovsky, 2000).

Når vi vurderer stimulus som en stressfaktor oppstår det en rekke følelser. En persons følelsesregulering avhenger av sterk eller svak OAS. En person med sterk OAS vil være mer bevisst egne følelser, ikke føle seg truet av dem, og vil være i stand til å beskrive dem. En person med svak OAS vil ha større vansker med å regulere følelsene sine, og vil bli både rasende og fortvilet. Når skyldspørsmål dukker

opp, vil den OAS - svake personen være mer tilbøyelig til å skylde på eksterne årsaker som for eksempel uhell og skylde på at det er andres feil (Antonovsky, 2000).

4.13. OAS i gruppesystem

Antonovsky hevder at han har gjort seg selv til talsmann for at man kan snakke om OAS i gruppe. Han sier at for overhode å kunne snakke om en gruppe – OAS er det nødvendig at gruppen er i en stabil kontekst, og at det er kontinuitet i de sosiale betingelsene gjennom en årrekke. Den subjektive identifiserbare gruppen må være i stand til å overleve eventuelle utskiftninger av medlemmer i denne perioden (Antonovsky, 2000). Et eksempel på en slik gruppe kan være en personalgruppe på en hjemmeskole eller en behandlingshjemskole.

En gruppe, hvor hvert enkelt medlem ser kollektivet som ett, ser verden som begripelig, håndterbar og meningsfylt, og hvor der er en høy grad av konsensus om denne oppfattelsen, vil være en gruppe med sterk OAS. Det vil kanskje være å forvente en positiv korrelasjon mellom en sterk gruppe – OAS og dets enkelte medlemmers OAS, men det er ikke sikkert at denne korrelasjonen vil være fullstendig. Enkelte medlemmer kan føle at verden ikke henger sammen for dem, selv om de er overbevist om at den gjør det for kollektivet. Antonovsky har vanskelig for å gi svar på hvilken gruppe som har svakest OAS av 1) det kollektiv som har størst varians i de individuelle oppfattelser av gruppen, eller 2) den gruppen som er enig om manglende sammenheng i gruppens oppfattelse av verden. (Antonovsky, 2000:189).

Antonovsky sier at en kombinasjon av gruppens OAS og individets OAS er sterkere enn individets OAS alene. Gruppens OAS kan være en vesentlig faktor i utviklingen av det enkelte individs OAS. Dette er viktig for barn og unge da utviklingen av det sosiale miljø er viktig for barnets utvikling av opplevelse, det kan værer avgjørende for dannelse av en sterk eller svak OAS (Antonovsky, 2000).

En OAS sterk person knytter seg ofte til en gruppe med en sterk OAS. Grupper med sterk OAS kan styrke enkeltmedlemmers OAS. Visse stressfaktorer kan være vanskelig for enkelt individer å håndtere selv uten gruppens hjelp. Den enkeltes OAS betyr da mindre for å kunne løse opp spenninger og stress enn gruppens OAS. I forhold til kollektive stressfaktorer er det ofte gruppens OAS som er avgjørende for

håndteringen av spenning og stress, gruppens OAS vil dermed også virke inn på enkeltindividets OAS, og utviklingen av denne. Hjemmeskolen og behandlingshjemskolen sin OAS som gruppe, vil derfor være av betydning for påvirkning av elevenes OAS prediksjon, og dermed for utfallet av tilbakeføringen. Jo sterkere OAS hjemmeskolen har, jo bedre vil det være for eleven å komme tilbake til en slik skole, kontra en skole med svakere OAS.

4.14. Kritikk av Antonovsky

Antonovsky er blitt kritisert av Thomas Kumlin for at han ikke definerer begrepet helse. Kumlin (i FRN, 1998: 8 -9) mener at Antonovsky har problemer med å definere helse. Han reiser spørsmålet om hva Antonovsky egentlig mener med helse (frisk) – uhelse (syk) kontinuumet? Han etterspør hvilke dimensjoner Antonovsky mener bør inngå i kontinuumet syk – frisk? Disse dimensjonene mener Kumlin at Antonovsky ikke gir svar på i sin teori. Han stiller videre spørsmål om Antonovsky sin teori unngår å fokusere på det friske. Kumlin mener Antonovsky raljerer en del med WHO sin definisjon av helse. Antonovsky sier seg kritisk til denne definisjonen ettersom den utgjør et utopisk mål, og hindrer oss fra å gjennomføre små men realistiske forbedringer av helsen. Kumlin mener videre at Antonovsky sitt problem med å definere helse, er at begrepet ikke kan måles, eller avgrenses. Kumlin sier videre at Antonovsky ender opp med å sortere menneskets helse medisinsk selv om Antonovsky mener selv at han ikke gjør det og at hans perspektiv ser helheten til mennesket. At han ikke definerer hva som inngår i kontinuumet syk/ frisk, finner Kumlin kritikkverdig.

Kumlin mener at Antonovsky sin innsikt i dikotomien syk/frisk er nedslående. Kumlin sier videre at Antonovsky har problemer med helsens målbarhet og dette problemet gjør at han ignorerer problemet med psykososial helse. Han mener at dette gjør Antonovsky til en av forskerne som kan stille seg bakom den kritiserte teorien om dualismen mellom biomedisinske og psykososiale diskusjoner. Kumlin finner av den grunn OAS og teorien om salutogenese lite troverdig (Kumlin, 1998).

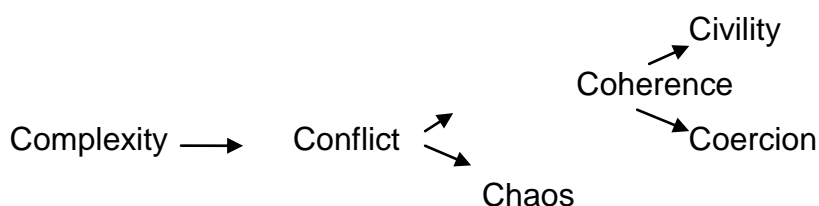
Kumlin blir igjen kritisert for sin teoretiske analyse av Cederblad, Langius og Bjørvell (FRN, 1998) hvor de sier at det er vanskelig å finne sammenheng i det Kumlin skriver, ettersom han blander egne synspunkter og ulike referanser.

Antonovsky møter også noe kritikk for manglende definisjon av begrepet helse fra Rüdiger Lorenz (Lorenz, 2007: 17): Muligens, sier han(Lorenz) at jeg kan ha oversett følgende aspekt, men så vidt jeg kan se, har ikke Antonovsky forholdt seg til hvordan han definerer helse i forhold til sykdom. Sykdom, eller det patogenetiske syn, innehar en forestilling om at mennesket i homøostatisk forstand, lever i en indre og ytre stabilitet. Hvis man fjerner sykeliggjørende faktorer, blir man frisk. Den salutogenetiske modell tar utgangs punkt i en realistisk oppfattelse at mennesket lever i heterostase, i ubalanse, og i det permanente møte med allestedsnærværende stressorer. En person med sterk OAS er i stand til å oppløse den fysiologiske spenningen, hos en med svakere OAS oppstår opplevelsen av stress (Lorenz, 2007: 30).

Teorien er skrevet av en mann som har erfaring som soldat på amerikansk side i 2. Verdenskrig, hans foreldre var utsatt for vold og overgrep under oktoberrevolusjonen, han deltok i kampen for et fritt Israel, og har hatt 25 år som fredsaktivist der siden. Disse erfaringene er viktig å ta hensyn til når man studerer Antonovsky.

Antonovsky er kritisert for sitt samfunnssyn. Sommerchild beskriver kritikken ut fra Antonovsky sitt eget foredrag på den 12. Internasjonale konferanse om "Social science og medicine" i 1992. Her illustrerer Antonovsky sin tenkemåte med en enkel skisse hvor OAS er satt inn i en sammenheng:

Figur 4. Eksempel der OAS er satt inn i en sammenheng.



Complexity står for det kompliserte menneske i den kompliserte verden. *Conflict* markerer at komplekse systemer alltid må skape konflikt, fordi de innebærer større valgmuligheter. Disse konfliktene fører til *Chaos* eller *Coherence*. Som assosiasjon til konfliktløsning gjennom kaos ser Antonovsky for seg bildet av "the young man with a gun". Dette er for Antonovsky en uakseptabel utvei, til det har han sett for mye lidelse og død. I motinnlegget er det dette Antonovsky særlig blir kritisert for, hans utopiske tro på at den salutogene fremtid kan oppnås uten "the young man with a gun". Antonovsky er klar: aldri mer Holocaust, aldri mer krig. *Coherence* er det gode alternativ, men også her lurar farer, som for eksempel naboen som nekter konen å kjøre bil. Naboen er en person med høy OAS og god helse, men som gjennom sin maktutøvelse forringer muligheten for sterkere OAS og bedre helse hos dem rundt seg. Den rette vei er derfor *Civility*. Til civility knytter han tre viktige betingelser: Det bekrefter lojalitet overfor felles overenskomster, det krever respekt overfor andres syn, og det forutsetter at man motarbeider overgrep og undertrykkelse. Etter dette foredraget ble Antonovsky kritisert for ikke å ha satt sin teoretiske modell inn i en større vitenskapelig sammenheng (Sommerchild, 1998).

Jeg har valgt å ta denne figuren og kritikken med i min avhandling da jeg er enig med Sommerchild som sier at "slike overordnede refleksjoner er nødvendige når man overveier ny måter å tenke og arbeide på. Man må spørre seg selv om de nye ideene er i samsvar med de andre verdiene en styrer sitt liv og sitt arbeid etter" (Sommerchild, 1998:56 – 57). I forhold til min avhandling kan jeg tenke meg Antonovsky sin modell og visjon videre hvor eleven kan være Complexity og elevens vansker kan være Conflict, ulike sosiale arenaer kan være Coherence og lærere på både behandlingshjemskolen og hjemmeskolen kan være Civility, da de har mulighet til å hjelpe og rettlede eleven.

5. REFLEKSJONER

Refleksjonen vil bygge på to perspektiver: et salutogenetisk perspektiv med utgangspunkt i Antonovsky sin teori, og et rammefaktor perspektiv, hvor lovverket og læreplanen for skolene blir sentrale. Sett i forhold til tilbakeføring for elever til hjemmeskolen, kan Antonovsky sin teori gjøre tilbakeføringen bedre og legg grunn for en helhetlig refleksjon hos aktørene?

Politiske dokumenter legger føringer og lover til grunn for hvordan grunnskolen skal være. Er styringsdokumentene for skolene så gode at de gir hjemmeskolen rom for en god utvikling i skolen for eleven fra behandlingshjemskolen? Gjennom å reflektere rundt disse tema, håper jeg å komme nærmere en forståelse for begge perspektiver for tilbakeføringen.

5.1. På hvilken måte kan Antonovsky sin teoretiske modell styrke elevenes mestring?

Gjennom mitt arbeid med elever vil jeg påstå at alle elever har et ønske om å mestre noe. Sommerchild sier (Jfr. kap. 3.8.) at alle barn ønsker å kunne noe, de ønsker å få og ta ansvar, samt møte og mestre motgang. Om barn er motivert til å klare å utsette seg selv for stressfaktorene de må møte for å oppleve mestring, er ofte et spørsmål om tillit og tid. Sommerchild sier videre i kapittel 3.8. at gjennom den trygghet, forutsigbarhet og bekreftelse familien eller andre stabile voksne kan gi, bygges barnets motstandskraft (Sommerchild, 1998). Elever ved en behandlingshjemskole har psykiske vansker i tillegg til skolevansker. Elevens psykiske vansker blir en viktig faktor å ta hensyn til når man skal gi dem gode muligheter til å oppleve og til å erfare mestring. Mestring opplever man blant annet gjennom kompetanse – det å kunne noe. For at barnet skal kunne oppleve seg kompetent må det få oppgaver som er tilpasset dets forutsetninger. Noe av målet må være at eleven til slutt har en opplevelse av mestring internalisert i seg selv. Tryggheten som ligger i det å mestre noe selv, er av stor betydning i en sårbar tilbakeføringsfase for den enkelte elev.

Antonovsky hevder med bakgrunn i sin forskning at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Antonovsky sier videre at sterk OAS frigjør ressurser. Med dette menes at gjennom sterk OAS kan en skape personlig vekst, få økt kontroll over eget liv og åpne opp for å få øye på nye og ubrukte muligheter, i tillegg til bedre mestringspotensialer (Antonovsky, 2000).

Gjennom å finne elevenes kreativitet og gi dem innflytelse på egen situasjon kan man hjelpe eleven til å få mindre skolevegring og øke elevens akademiske selvoppfatning. Dette er noe av det Nordahl (Nordahl, 2000) beskriver når han sier at det kontekstuelle- og aktør perspektivet kan påvirkes av pedagogen til elevens beste. Å handle innenfor disse perspektivene er å møte elevene med respekt. Respekt gir eleven tro på seg selv, og utvikler positive holdninger til seg selv og andre.

Mennesket påvirker og blir påvirket av omgivelsene. Læreplanens generelle del sier i perspektivet om det samarbeidende mennesket at vi lærer og utvikler oss i fellesskap med andre. Elevene selv sier til Tangen at de ønsker seg venner og interesserte lærere på skolen (Jfr. kap. 3.7.). I en tilbakeføringsprosess vil det være en fordel å være bevisst egen handlingsmåte hos lærer overfor eleven fra behandlingshjemskolen for at hun/han skal føle seg som en del av fellesskapet i skolen. Læreren som aktør kan være med å påvirke dette ønsket, og kan bidra til at det skjer, eller ikke skjer. En lærer kan i sin væremåte, og i samhandling med en elev utsette eleven for krenkende behandling, gjennom det man sier eller utstråler. Respekten for mennesket og lærerens etiske verdier vil virke inn på måten en lærer forholder seg til en elev som har vanskeligheter, kontra en "vanlig" elev som opptrer som skolesamfunnet forventer. En lærer som taler nedsettende til eleven i form av ord om personlighet, utseende og lignende undergraver elevenes selvfølelse og selvtillit, noe som igjen forsterker elevens negative identitet. Eleven som mangler mestringsopplevelser, innehar en følelse av avmakt og mindreverd. Dette gir eleven behov for å forsvare seg mot slike følelser. Forsvaret er gjerne preget av umodne strategier som fysisk utagering, negativ verbal atferd, eller tilbaketrekning. Disse typer atferd gir ingen løsning for eleven på lengre sikt, det skaper heller en vond sirkel hvor avvisinger fra klassekamerater og nærmiljø blir resultatet.

I Antonovsky sin teori om salutogenese finner vi - og tar i bruk - ressursene hos individet, i stedet for å være opptatt av det som ikke fungerer godt. Salutogenese og

mestring henger tett sammen. I perioden hvor eleven tilbakeføres til sin hjemmeskole vil det være ekstra viktig å påpeke elevens egne ressurser. Gjentatte erfaringer eleven møter ved for eksempel behandlingshjemskolen, gir eleven etter hvert mening og sammenheng, som kan være en styrke i tilbakeføringsprosessen og videre inn i skolehverdagen på hjemmeskolen.

Å møte og mestre motgang er nært beslektet med å kunne noe. Å forstå situasjonen, ha tro på at en kan finne løsninger og å finne mening i å forsøke, henspiller på Antonovsky sine elementer i det å kjenne en indre sammenheng – som er selve grunnlaget for å møte livets påkjenninger og likevel komme styrket ut av dem (Berg, 2005:39-40).

Stortingsmelding 31, 2007 - 2008 (Jfr. kap. 3.2.) har som et mål at alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring. Planen sier videre at opplevelsen av mestring og trivsel er avhengig av positiv samhandling med medelever og gir dem en følelse av tilhørighet (St. meld.nr.31, 2007 - 2008:73). Elever synes det er viktig for dem å ha felles tilhørighet med klassekamerater. Dette er noe både Nordahl (Nordahl, 2000) og Tangen (Tangen, 1998) refererer til når de viser hva elevene synes er viktig for å ha en god skolehverdag. Tilhørighet til en gruppe, eller et fellesskap gir eleven trygghet. Antonovsky sier at gruppefellesskap er viktig for barn, da utviklingen av det sosiale miljøet er barnets utvikling av opplevelse, og dette kan igjen være avgjørende for dannelse av en sterk eller svak OAS (Antonovsky, 2000). I et gruppefellesskap kjenner man seg sterk fordi man står sammen.

Helhetsperspektivet i gruppen er avgjørende og bestemmer mening og forståelse. Opplæringslova § 9a-3 sier følgende: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør" (Kunnskapsdepartementet, 1998). I en tilbakeføringsfase kan det å fremme elevens videre mestring i et gruppefellesskap virke motiverende og være av verdi for skolehverdagen på hjemmeskolen. Antonovsky sier videre at erfaringene eleven tilegner seg i samhandling med andre legger grunnlaget for begripelighetskomponenten. Den dynamiske sammenhengen mellom komponentene i OAS, skisserer meningsfullhet som den mest sentrale, men komponentene er likevel forbundet som en helhet. En hensiktsmessig belastningsbalanse utgjør grunnlaget for håndterbarhetskomponenten, og medbestemmelse med omgivelsene danner grunnlaget for meningsfulhetskomponenten. Gjennom medbestemmelse i

løpet av skoledagen, det vil si at eleven opplever at det hun/han gjør har betydning for omgivelsene, utvikles en god helse og en høyere OAS (Antonovsky, 2000).

”Opplevelse av mening skaper positiv oppmuntring og fremgang, mangel på mening fremmer håpløshet og stagnasjon” (Wormnes og Manger, 2005:17). Fellesskap i normer og verdier på de ulike arenaene eleven befinner seg på er med på å skape sammenheng, mening og gi en følelse av å høre til i et fellesskap (Jfr. kap. 3.8.).

Alle barn er i følge Antonovsky motivert til å tilegne seg atferdsmønstre, evner, holdninger og verdier som er nødvendig for å finne seg en sosial identitet. Respons fra miljøet rundt barnet vil være avgjørende for barnets utvikling mot en sterk eller svak OAS. I tilbakeføringsfasen er det enda viktigere at miljøet er anerkjennende og trygt for eleven som er i en sart fase. Strukturen og tryggheten eleven har hatt på behandlingshjemskolen løses opp, Det vil ta litt tid før det igjen blir trygt og strukturert rundt eleven på hjemmeskolen. Dette er av betydning for en sterkere eller svakere OAS utvikling hos eleven. Enhver handling eleven gjør, vil bli møtt av en av fire mulige responser: *ignorering, avvisning, kanalisering, eller oppmuntring og tilskyndelse*. Et avbalansert responsmønster fra lærer kan gi eleven en sterk følelse av håndterbarhet. Gjennom at eleven føler at hun/han håndterer skoledagen, er eleven i belastningsbalanse, dette vil si at dagen gir mening (indre sammenheng) og skolen blir meningsfull, fordi eleven mestrer situasjon. Med mestring kommer økt motivasjon og eleven ønsker å oppnå flere mestringsammenhenger. ”Gjennom skolefaglige mestringsopplevelser øker elevens selvfølelse, og som oftest skaper dette motivasjon for mer læring”(Skogen og Holmberg, 2002:137).

Opplevelse av mestring står sentralt i all undervisning. Elever fra behandlingshjemskolen har ofte en lav OAS, og vil derfor møte stressfaktorer som for eksempel skolearbeid med forvirring, og kanskje mangel på ønske om å mestre situasjonen. En elev med sterk OAS vil ifølge Antonovsky velge en mestringsstrategi som er hensiktsmessig i forhold til den situasjonen man står overfor. Eleven ved behandlingshjemskolen vil ha behov for å utvikle eget mestringsrepertoar. Den eneste måten å gjøre dette på er å gi eleven oppgaver hun/han vil mestre gang på gang. Etter hvert vil angstnivået for faglige oppgaver synke og stressfaktorene defineres som mer godartet. Dette fører til at eleven håndterer dem, og situasjonen bidrar til mestring. Eleven går mot stigen for en sterkere OAS. Sterk OAS kan bidra til at spenning oppløses, og hindre at den fører til stress. Antonovsky sin teori omkring

OAS og mestring kan minne litt om Pestalozzis retningslinjer for asylene tidlig på 1800 tallet: *tilknytning, ettertanke og ferdigheter*. LK06 er i likhet med Pestalozzi ganske klar på at opplæringens mål i skolen skal være å ruste alle barn til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Antonovskys tre elementer – forstå situasjonen, ha tro på å finne løsninger, finne mening i å forsøke på det og komme styrket ut av situasjonen, gir grobunn for god opplevelse av egenverd. Utfordringene må svare til barnets mulighet for mestring. Barnet vil kunne møte livets utfordringer med motstandskraft hvis det har tilegnet seg god egenverdighetsfølelse (Sommerchild, 1998).

Gjennom tiden på behandlingshjemskolen har eleven tilegnet seg en del ferdigheter, både faglige og sosiale. I en tilbakeføringsprosess vil det bli viktig å ta hensyn til elevens mestringsnivå og mestringsrepertoar for å unngå nye overbelastninger for eleven på hjemmeskolen. Hjemmeskolen vil få et ansvar for å videreutvikle elevens ferdigheter på elevens nivå. Å kjenne den enkelte elevs forutsetninger og ressurser, og tilpasse undervisningen til disse, blir et kjernepunkt i skolens forebyggende arbeid når det gjelder å beskytte og styrke elevens psykiske helse (Berg, 2005).

Kort oppsummert ser jeg at:

- Antonovsky sin modell viser hvor mye mestring betyr.
- Antonovsky peker på en vei å gå for å oppnå mestring gjennom OAS og fig. 3 den dynamiske sammenheng mellom komponentene i OAS.
- Antonovsky gir et felles handlingsgrunnlag for behandlingshjemskolen og hjemmeskolen.
- Antonovsky sier at OAS frigjør ressurser. Ved at lærer tilrettelegger for at eleven skal oppnå en sterkere OAS, kan eleven erverve økt mestringspotensiale og utvikle et bedre mestringsrepertoar.
- Antonovsky påpeker i salutogenesen at vi må bli flinkere til å finne og ta i bruk elevens ressurser, framfor å fokusere på det eleven ikke mestrer så godt.

5.2. Hvilke føringer gir relevante rammefaktorer for tilbakeføringen?

Rammefaktorene er opplæringslova, forskrifter, læreplanverket og skolenes kultur.

Lovverket for skolen og LK06 legger normer for hva både behandlingshjemskolen og hjemmeskolen skal være, og hva de kan strekke seg etter. Lov, læreplan og forskrifter sier hvilken funksjon skolene skal ha, hvilke samfunnsmessige oppgaver skolene skal legge til grunn, og forståelsen rundt disse punkter. Nevnte styringsdokumenter viser blant annet at alle elever har rett og plikt til opplæring, samt tilpasset undervisning. Kommunen for hjemmeskolen, og fylkeskommunen for behandlingshjemskolen, skolens administrasjon og skolens personale har ansvar for at opplæringen er i samsvar med oppsatte mål i læreplanen.

Retten til tilpasset opplæring er sentral. Planene fra hjemmeskolen blir tilpasset eleven ved behandlingshjemskolen i forhold til dagsform og psykisk helse, slik at elevene skal oppnå en positiv skolehverdag fylt av mestring (dagsform og psykisk helse vil jeg komme tilbake til i kap. 5.4.). Elevene ved behandlingshjemsskolen får spesialundervisning i små grupper, eller eneundervisning og har etter opplæringsloven rett til IOP (Jfr. kap. 3.2.2.). Planen skal vise innhold og mål for hvordan undervisningen skal utføres. Individuell opplæring må ta utgangspunkt i eleven sine evner og forutsetninger, i tillegg til mål og innhold i læreplanen for de ulike fag. Planene blir overført til hjemmeskolen i tilbakeføringsfasen, for at rammene rundt elevens faglige utvikling skal bli videre ivaretatt. Antonovsky sier at barnets skoleprestasjoner også har en innvirkning på om barnet utvikler en sterkere eller svakere OAS. Om barnet erfarer at skolens krav er begripelige, kan det klare kravene selv om de til tider kan være vanskelige, og eleven utvikler en sterkere OAS enn om det motsatte er tilfelle. Fig. 3: *Den dynamiske sammenheng mellom komponentene i OAS*, viser at type 3 kan ha høy grad av begripelighet, lav grad av håndterbarhet og høy grad av meningsfullhet. Dette gir eleven en mulighet for en OAS prediksjon som peker oppover. Denne ustabile typen, noe eleven fra behandlingshjemskolen er, og særlig i tilbakeføringsperioden, vil ha stort behov for å føle situasjonen og skolene meningsfull for å bevege seg mot en høyere OAS. Blir kravene i hjemmeskolen for kompliserte vil eleven kanskje presses nedover på OAS stigen.

Innenfor rammene til læreplanen har læreren ansvar for å planlegge og å gjennomføre skoledagen. I læreplanen er det satt av 25 prosent av timene til lokalt

arbeid (Jfr. kap. 3.3.). Det er en forutsetning for omdisponeringen at det er enighet om at hensikten er bedre måloppnåelse for eleven. Denne formen for omdisponering av timer kan gi muligheter for begge skolene til å bruke tid på emner som trenger mer fokus i en periode, uten at det går utover kvaliteten av undervisningen. Med tanke på mestring for eleven og mulighet for tilpasset undervisning også i gruppe, kan dette gi en mulighet til å inkludere eleven fra behandlingshjemskolen i klassen på hjemmeskolen. Ved å bruke tema som møtepunkt i tilbakeføringsfasen kan eleven fra behandlingshjemskolen integreres i en gruppe i klassen på hjemmeskolen. Eleven kan jobbe litt på behandlingshjemskolen og litt på hjemmeskolen til beste for gruppen, og for egen måloppnåelse. Tilbudet kan intensiveres jo mer det nærmer seg tilbakeføringen. Eleven fra behandlingshjemskolen vil få en mestringsfølelse i forhold til fag og arbeid i gruppe. De andre elevene vil se at eleven fra behandlingshjemskolen i en mer positiv rolle enn de kanskje har erfaring med fra tidligere. Dette gir en høyere OAS hos alle elever.

Den generelle delen av læreplanen vektlegger gjennom sine perspektiver ulike måter å se og utvikle hele mennesket på. Læreplanen gir skolen mulighet til å være sensitiv i forhold til elevenes individualitet og til å foreta en økologisk vekting.

Betydningen av å klargjøre den differensielle effekttenkningen som forutsetter at alle barn har utbytte av de samme tiltakene. Det understreker betydningen av å klargjøre den differensielle effekten som tiltak har, det vil si hvem metoden egner seg for, og hvilke situasjoner den bør brukes i. Barn må få det riktige tilbudet, på rett sted til rett tid og av de rette personene. (Klefbeck og Ogden, 2003)

LK06, generell del, beskriver ulike perspektiver for elevenes læring og utvikling. Jeg har som tidligere nevnt (Jfr. kap. 3.3.2.) valgt å se nærmere på *det arbeidende*-, *samarbeidende*-, og *det skapende mennesket*. Nevnte perspektiver vil jeg reflektere litt mer over i følgende avsnitt, da jeg tolker denne rammefaktoren som viktig i forhold til elevsyn.

LK06's beskrivelse av det arbeidende menneske hevder at skolen skal ha rom for alle og vektlegge en allsidig utvikling. Videre sies det at opplæringen skal tilpasses i fag, stoff, alderstrinn, utviklingsnivå og at det pedagogiske opplegget må være bredt nok tilpasset den enkelte elev (UFD, 2005). Perspektivet understreker videre

mangfold og tilpasning. Aktivitet og deltagelse i egen læring og utvikling blir tilstrebet under dette perspektivet. Motivering er en nødvendighet. God undervisning skal gi eleven følelse av å lykkes i sitt arbeid og gi tro på egne evner. Fig. 3, type 4: sier oss at eleven kan ha lav grad av begripelighet og håndterbarhet i for eksempel undervisningen, men likevel har høy grad av meningsfulhet som undervisningen/læringen kan gi, dette gir eleven er mulighet for en OAS prediksjon som kan presses oppover. Eleven fra behandlingshjemskolen har lav akademisk selvoppfatning og er ekspert på å skjule det hun/han ikke kan. Elever fra behandlingshjemskolen har ofte behov for en voksen ved sin side for å klare å fungere optimalt på skolen, behov for å oppleve mestring, og behov for å utvikle sine evner til å få god allmennkunnskap. Ved bruk av for eksempel assistent på hjemmeskolen, kan eleven få små pauser ved behov, da det kan være vanskelig å sitte stille over lengre tid. En voksen ved siden av, som oppmuntrer og støtter slik at eleven kan klare å delta i gruppesammenheng, motiverer når eleven kjører seg fast og inspirerer til videre arbeid. Assistenten kan forklare beskjeder slik at en unngår misforståelser og kaos for eleven. Å møte og mestre motgang er viktig for eleven (Jfr. kap. 3.8.). Gjennom mestring vil selvoppfatningen øke, noe som gir eleven et mer positivt selvilde som igjen kan medføre positiv atferdsendring. Eleven vil gjennom mestring oppleve at læreren er interessert i henne/ham. I tilbakeføringsfasen kan det være en fordel at den voksne som skal arbeide med eleven på hjemmeskolen har fått veiledning eller hospitering på behandlingshjemskolen, slik at en kan bruke de samme metoder som fungerer, og ikke trenger å gå i feller eller begynne prosesser på nytt. Det er viktig å finne den rette tilpasning ut fra behovene til eleven.

LK06's beskrivelse av det samarbeidende mennesket vektlegger at vi lærer og utvikler oss i fellesskap med andre mennesker. Læreren må skape gode relasjoner i gruppen for at elevene skal få personlig vekst. Tilhørighet gir trygghet og en "vi" følelse som gir mulighet til å kunne være delaktig i et godt læringsmiljø.

Opplæringslova slår fast i § 9a-1, at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Eleven fra behandlingshjemskolen ønsker seg venner å være sammen med. På behandlingshjemskolen har eleven lært seg noen sosiale ferdigheter som for eksempel, et spill, en utelek som det går an å videreføre inn i hjemmeskolen, ved at de i en periode leker det eleven kan fra før. Dette gir eleven mestring og en

progresjon mot en høyere OAS i forhold til aktiviteter, og kan føre til at hun/han tør å prøve flere leker og spill. Gjennom gode relasjoner vil man kunne inkludere denne eleven uten at det "går utover" noen av de andre elevene, selv om eleven kan skape uro eller forstyrrelser. Eleven lærer ikke med hodet alene; eleven lærer gjennom deltakelse i sosial samhandling, i tilknytning til en kjede av situasjoner og sammenhenger (Håstein og Werner, 2002). Skolen må være organisert slik at elevene får se konsekvenser av egne valg. Ved å se konsekvenser av egne valg er man delaktig i egen læring og atferd. Eleven kan da bli en del av sin egen utvikling.

LK06's beskrivelse av det skapende mennesket hevder at dette synet på mennesket bidrar til å ivareta og stimulere elevens skapende evner. Undervisningen skal oppfordre elevene til aktivt å stille spørsmål og undre seg, for å utvikle sine kreative evner. Praktisk virke og læring gjennom erfaring inspirerer til kunnskap. Læreren velger ofte bort (bevisst eller ubevisst) den generelle del av læreplanen, som sier at elevene innenfor det sosiale og personlige området skal utvikles til å bli kritiske, selvstendige, deltagende, aktive og deres kreative evner skal vektlegges (Jfr. kap.3.3.1). Elever som innehar denne typen egenskaper blir gjerne definert som problematiske (Nordahl, 2000). Kan læreren klare å snu dette med positivitet og bruke elevens kreativitet som engasjement, vil elevens problematferd kunne reduseres. For elever med lav akademisk selvoppfatning, vil det være av stor betydning at læreren er kreativ i opplærings- og undervisningssituasjonen gjennom å skape gode kontekstuelle forhold for eleven, og variasjon i undervisningen, slik at en unngår ensidig fokus på atferdsvanskene, lærevanskene og diagnose.

Gjennom lesning av den generelle delen av læreplanen, kommer det fram at hvilket elevsyn og menneskesyn man som lærer innehar er av betydning både for tilbakeføringsprosessen, og for elevens mulighet til å utvikle seg mot en høyere eller lavere OAS. Denne delen har lærer og andre voksne som jobber med elevens opplæring et stort ansvar for. Tilrettelegger lærer for en god pedagogisk struktur for eleven? Med god pedagogisk struktur mener jeg en struktur som er tilpasset elevens behov og situasjon. En slik struktur er gjerne preget av fleksibilitet i forhold til tid, elevens helse den dagen, og gode relasjonelle forhold mellom lærer og elev, og elever – elever, trygge pedagogiske rammer rundt undervisningen, og god utnyttelse av undervisningstimetallet. Dette er emner som i tilbakeføringsfasen vil være viktig å

løfte opp og diskutere med hverandre, pedagog fra hjemmeskolen og pedagog fra behandlingshjemskolen.

Læreplanen kan oppfattes og utføres ulikt av lærerne i skolen. I tillegg til den offisielle læreplanen har vi den såkalte "skjulte" læreplanen. Som tidligere beskrevet, i kapittel 3.3.1., er det ofte denne læreplanen som gjør seg gjeldende i klasserommet.

Kulturen blant personalet på skolen og deres etos er en rammefaktor som er ganske avgjørende for tilbakeføringen til hjemmeskolen. Den generelle delen av læreplanen snakker om *det skapende mennesket*, eleven fra behandlingshjemskolen kan gjerne vise seg å være en kreativ og skapende elev når læreren får gode relasjoner til og tid til samarbeid med eleven. Hvis vi ser nærmere på disse to punktene fra læreplanens generelle del, *det arbeidende* -, og *det skapende mennesket*, sier læreplanene oss at aktivitet, deltagelse i egen læring, at utvikling skal tilstrebes, samt å ivareta elevenes kreative evner.

Kort oppsummert ser jeg at:

- Rammefaktorene som opplæringslova, forskrifter og læreplanverket gir gode rammer for både ivaretagelse, inkludering og skolen som læringsarena for alle elever både på behandlingshjemskole og hjemmeskole.
- Rammefaktorene påpeker at skolenes kultur er en betydningsfull faktor for tilbakeføring av elever til hjemmeskolen.
- Rett til tilpasset opplæring er en sentral rammefaktor.
- Rammefaktorene på behandlingshjemskolen i forhold til hjemmeskolen er ulike.
- Rammefaktorene viser at hjemmeskolen har lovverk og forskrifter for skolen å forholde seg til, mens behandlingshjemskolen i tillegg til lover og forskrifter må forholde seg til behandlingsinstitusjonens mål for eleven.
- I rammefaktorene gis det muligheter for å sette av 25 % av timene til lokalt arbeid/ omdisponering av timer hvis hensikten er bedre måloppnåelse for eleven.

- Læreplanen gir skolene muligheter til å være sensitiv i forhold til elevenes individualitet.
- Rammeplanene hevder at skolen skal rom for alle elever, det pedagogiske opplegget skal være tilpasset den enkelte elev og elever skal gjennom delaktighet bli en del av sin egen utvikling. LK06 sier videre at skolen skal ivareta og stimulere elevenes skapende evner.
- IOP er en rammefaktor som gir gode muligheter til å sikre elevens utvikling.

5.3. På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri og vanlig skole virke inn på utfallet av tilbakeføringen fra behandlingshjemskole til hjemmeskolen?

Samarbeidet mellom behandlingshjemskole og hjemmeskolen gir en del utfordringer på ulike felt, både når det gjelder lærerressurser, tid til samarbeid, felles forståelse og tilgang på fagfolk som for eksempel psykolog.

Når eleven er innlagt ved en barnepsykiatrisk behandlingsinstitusjon, blir institusjonen og behandlingshjemskolen gjerne styrende for samarbeidet både før-, under-, og etter oppholdet, da det er her behandlingen foregår. Hjemmeskolen blir trukket inn i samarbeid med behandlingshjemskolen hovedsaklig via ansvarsgruppemøter. En behandlingshjemskole kan virke som en trygg og stabil institusjon. Skolen har rammer, strukturer og rutiner som gir denne en stabil OAS. Denne stabile OAS er viktig for en behandlingshjemskole å ha. Den kan bli en styrke for hjemmeskolen som erfaringsmessig "lener" seg litt tilbake når eleven er på behandlingshjemskolen. Hjemmeskolen støtter seg gjerne til behandlingshjemskolen i det videre samarbeidet, og i tilbakeføringsfasen blir den stabile OAS en styrke for begge parter.

Behandlingshjemskolen kan i lys av sin profesjon og tette samarbeid med BUPA, utøve større handlefrihet enn hjemmeskolen. Antonovsky (2000) sier at en rolle som profesjonell aktør gir en viss autonomi og handlefrihet. Behandlingshjemskolen kan via ansvarsgruppen legge føringer for hvordan videre arbeid bør håndteres. Dette gir behandlingshjemskolen en sterkere OAS, og kan i tilbakeføringssamarbeidet gi

hjemmeskolen en større mening av sammenheng. Tydelig og tett samarbeid mellom skolene gir sterkere opplevelse av sammenheng både som gruppe og individuelt blant lærere.

Antonovsky (2000) beskriver at profesjonelle aktører kan være med å påvirke og endre et individs OAS, i både positiv og negativ retning, ved å være bevisst egen atferd i forhold til en elev (Jfr. kap. 4.10.). Nordahl bekrefter dette synet i sin presentasjon av tre perspektiver på problematferd og mistilpassning i skolen. I det kontekstuelle perspektivet sier han at lærerne har et stort ansvar når det gjelder å ivareta eleven best mulig. Elevens opplevelse av, og erfaringer i de kontekstuelle betingelser i skolen eller opplæringssituasjonen, ser ut til å være vesentlig for å kunne forstå og forklare elevenes handlinger og atferd. I aktørperspektivet mener Nordahl at det er elevens fortolkning av konteksten som danner grunnlaget for elevens handlinger. Handlingen til eleven kan i så måte forstås som intensjonale og til dels rasjonelle handlinger (Nordahl, 2000). I forhold til individperspektivet sier Nordahl, at det til barn og ungdom med diagnoser og psykiske vansker rettes søkelyset sterkt mot det pedagogiske miljøet, eller kontekstens betydning for utvikling og læring. Dessuten er det grunn til å nevne at alle mennesker uavhengig av vansker, skader eller diagnoser er aktører i eget liv. Alle er intensjonale og forsøker å realisere mål, ønsker eller verdier i livet sitt (Nordahl, 2000:339). Er konteksten meningsfull for eleven gir det eleven en sterkere OAS. I forbindelse med tilbakeføringen, blir samarbeidet mellom de profesjonelle aktørene en viktig faktor for utfallet av både elevens OAS prediksjon og samarbeidet mellom hjemmeskolen og psykiatrien. Tettere samarbeid kan bli avgjørende for hvordan eleven får det når hun/han er tilbake på hjemmeskolen. Et punkt er holdninger hjemmeskolen har til eleven. Hvordan minnes de eleven? Tror de eleven er bedre etter endt opphold? Ansatte ved behandlingshjemskolen kan motivere hjemmeskolen til å tenke positivt om eleven for da om mulig skape gode holdninger til eleven igjen. Dette kan gjøres ved å sende meldinger om elevens utvikling, invitere til besøk og lignende.

For at hjemmeskolen skal kunne få det de har behov for av veiledning og informasjon, må personalet ved hjemmeskolen bidra med sin begripelighet, håndterbarhet og meningsfulhet fra egen hverdag. Det kan være en fordel at de skisserer opp hvordan deres erfaringer med eleven og hennes/hans vansker har vært en utfordring for dem tidligere. I slike samtaler kan man diskutere gamle og nye

erfaringer, tidligere vansker kontra forbedringer, samt dagens problemstillinger. Sammen kan man styrke opplevelsen av sammenheng (OAS) og bidra til at eleven kan få det bedre når hun/han kommer tilbake. Ved informasjon fra behandlingshjemskolen blir lærer sin OAS styrket gjennom økt begripelighet for elevens problemstilling, økt meningsfullhet for at eget arbeid er viktig og at lærer selv kjenner at hun /han håndterer arbeidet hun/ han skal utføre for å gi eleven en optimal skolehverdag. Hvis eksempelvis lærer ved hjemmeskolen er type 3 eller 4 i fig. 3, sett i forhold til å få en elev fra behandlingshjemskolen, kan lærer få en OAS prediksjon som presses oppover hvis hun/han får en høyere grad av meningsfulhet.

Erfaringsmessig viser det seg ofte at den enkelte lærer ved hjemmeskolen blir stående alene om ansvaret for eleven fra behandlingshjemskolen. Det er helt nødvendig at lærer har forståelse og felleskap med resten av personalet, og administrasjonen ved skolen i ryggen (Jfr. kap. 3.3.1.).

Lærertettheten ved behandlingshjemskolen er større enn ved hjemmeskolen. Behandlingshjemskolen har ansatt lærere etter antall elever, og ikke etter elevenes behov. KUF, 1991 sier i sin plan (Jfr. kap. 3.6.) at for at undervisningen skal ha tiltenkt effekt, må skolene sette av tid til forvern, ettervern og annen utadrettet virksomhet. Er denne innstillingen fra KUF neglisjert i dag? I Spesialpedagogisk plan for Hordaland Fylkeskommune (2008) står det ingenting å lese om utøvelse av ettervern for elever i sosiale og medisinske institusjoner. Skal det være avgjørende om en elev får ettervern eller ikke vurdert ut fra skjønn, eller personlig interesse blant lærerne? Ut fra min praksis og forforståelse tolker jeg annen utadrettet virksomhet som blant annet ansvarsgruppemøter. Det er satt opp at lærer fra behandlingshjemskolen skal delta på ett ansvarsgruppemøte etter at eleven er tilbakeført til sin hjemmeskole (Jfr. kap. 3.6.). Dett er ikke tilstrekkelig ettervern. Erfaringsmessig vil hjemmeskolen først se hvilke utfordringer de står overfor en månedstid etter tilbakeføringen. Det er da lærer ser konteksten i klasserommet, hvordan undervisningen virker, spesialundervisning, tilpasset undervisning og friminutt fungere i skolehverdagen.

Behandlingshjemskolen er som nevnt en viktig arena for tverrfaglig samarbeid (ansvarsgruppen) med hensikt å styrke barnets ressurser/mestring, ansvarsgruppen skal trekke i samme retning. Ansvarsgruppen vil være styrkende for både

hjemmeskolen og behandlingshjemskolen sin OAS. For overhodet å kunne snakke om en gruppe sin OAS sin påvirkning på individets OAS er det nødvendig at gruppen har en stabil kontekst og en kontinuitet ut i fra gruppens sosiale betingelser over tid. Dette framheves som svært betydningsfullt fordi en gruppe må være i stand til å overleve utskiftninger av gruppemedlemmene selv om gruppen identifiserer seg nettopp gjennom disse (Antonovsky 2000:190).

Jeg har tidligere skissert opp en del tilleggsvansker elevene fra behandlingshjemskolen innehar (Jfr. kap. 3.4.). Disse vanskene blir det jobbet med i døgnbehandlingen på institusjonen. Gjennom tilbakeføringsfasen og ettervernsperioden kan lærer på elevens hjemmeskole få veiledning på hva som er hensiktsmessig for eleven og hva som er lurt å gjøre for å forebygge en del konflikter, ivareta elevens egenskaper og det de har lært. Eleven har ofte store relasjonsvansker. Elevenes problematferd reduseres når de opplever engasjement og deltakelse i undervisningen og ved positive relasjoner. For at læreren skal kunne komme i posisjon for å påvirke eleven, må det etableres et kontaktforhold preget av respekt og tillit (Ogden, 1993). Dette kan psykiatrien bidra med. Læringsplakaten sier at skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2006:32). Dette kan skolen bidra med.

Barn som er elever ved behandlingshjemskolen, møter i stor grad entydighet blant lærerne på behandlingshjemskolen. Elevene vil oppleve at lærerne er forholdsvis like i sin atferd når de møter eleven, lærerne viser samme grensesetting og toleranse. Elevene vil merke en emosjonell stabilitet blant skolens personale, det vil si at personalet ikke følger elevens humør, men har et stabilt jevnt humør og atferdsrepertoar, uavhengig av elevens humør og atferdendring. Denne entydigheten gir etter Antonovsky sin teori behandlingshjemskolen en sterkere OAS. Manglende entydighet, som eleven kanskje har vært vant til tidligere, ved hjemmeskolen, skaper ifølge Antonovsky(2000) vanskelige situasjoner for elever. Denne entydigheten må overføres til hjemmeskolen.

Når det nærmer seg utskriving og tilbakeføring, begynner eleven å uroe seg. Kanskje personalet ved behandlingshjemskolen deler elevens bekymring? Personalet ved behandlingshjemskolen ser ofte at hjemmeskolen ikke har de rutiner

og samme muligheter til å dekke elevens individuelle behov, som en har på behandlingshjemskolen. Som profesjonell aktør kan en kanskje bli opphengt i egne rutiner. Behandlingshjemskolen har kanskje ikke satt spørsmålstegn ved om rutinene er riktig for eleven, eller hjemmeskolen. Ved å få til en god samarbeidsrelasjon og en bevisstgjøring av eget handlingsrom mellom behandlingshjemskole og hjemmeskole vil det være av stor betydning for samarbeidet rundt barnet. Forsterket samarbeid i tilbakeføringsfasen gir en sterkere OAS for begge skolene. Samarbeidet mellom behandlingshjemskolen og hjemmeskolen blir viktig for å kunne støtte lærer i sitt arbeid med eleven.

Kort oppsummert ser jeg at:

- Behandlingshjemskolen kan med sin handlefrihet og tunge psykiske apparat være med å påvirke en del valg hjemmeskolen kan gjøre.
- Hjemmeskolen kan da dra nytte av muligheten til å få et mer begripelig forhold til eleven ved hjelp av psykiatrien, og et mer meningsfylt forhold som gir en høyere OAS prediksjon for både skolens personale og eleven.
- Gjennom å danne felles grenser og skape entydighet, kan hjemmeskolen i følge Antonovsky få økt stabilitet og gode muligheter til å utvikle sterkere OAS som gruppe.
- Ansvarsgruppen er en viktig brikke i det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven både før-, under- og etter- tilbakeføringen. Her samarbeider de ulike instanser på ulike nivå kontinuerlig for at eleven skal få et optimalt tilbud på alle arenaer.
- Et dårlig samarbeid i form av for eksempel mangelfull ønske om informasjon fra hjemmeskolen sin side, skoler som ikke ønsker eleven tilbake, ustabile lærerkrefter og få muligheter til å gjøre skoledagen enkel for eleven fra behandlingshjemskolen vil gjøre tilbakeføringen problematisk.
- Samarbeidet mellom psykiatri og vanlig skole vil være av avgjørende betydning for utfallet av tilbakeføringen mellom behandlingshjemskole og hjemmeskole

5.4. I et pedagogisk og helsefremmende perspektiv, hva blir viktig for elevene og skolene i en tilbakeføringsprosess?

Pedagogisk og helsefremmende perspektiv synes sammenvevd, man trenger den ene delen for å få noe godt ut av den andre delen. Pedagogikk og helse i skolesammenheng synes å henge tettere sammen enn hva vi ofte tenker.

De første barneredningsanstaltene som kom til her i landet, var i starten et sted forsømte og vanartete barn skulle få omsorg, oppdragelse og skolegang (Jfr. kap. 3.1.). Disse anstaltene utviklet seg til å bli det vi kjenner som BUPA i dag: psykisk helsevern for barn og unge, hvor behandling og skole går hånd i hånd. I et samfunn som for øvrig verdsetter god helse og veltilpassethet, står mennesker med dårligere helse i fare for å bli vurdert av andre som utilstrekkelige i forhold til ønsket standard (Kristiansen, 1993:46). På behandlingshjemskolen blir elevens helse tatt hensyn til i forhold til forventninger og krav eleven må forholde seg til den dagen. Da elevens helse varierer fra dag til dag, blir også dagene ulike. Elevens helse er en avgjørende faktor for elevens mestring og utvikling på skolen, og forøvrig i samfunnet ellers. I et helsefremmende perspektiv basert på Antonovsky sin teori, blir en del av oppgaven for lærere ved hjemmeskolen å gjøre eleven i stand til, få økt evne til, og takle det som skjer i livet (i denne omgang er "livet" skolen).

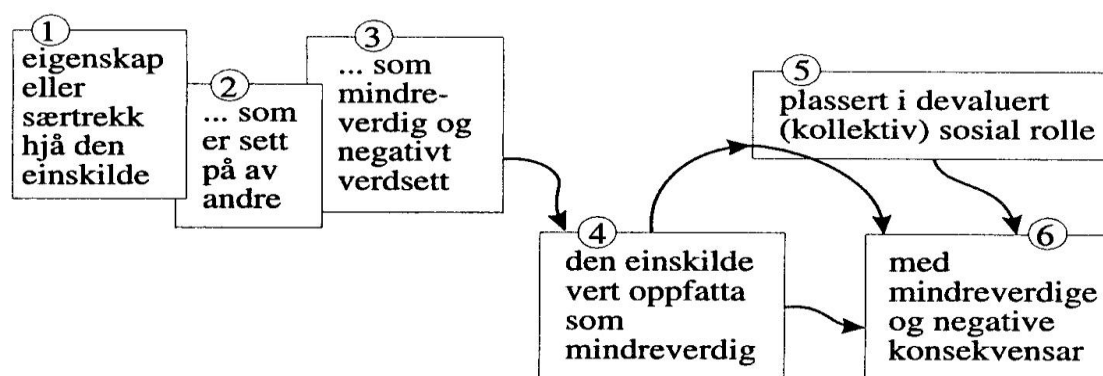
Behandlingshjemskolen sitt hovedfokus ligger i mestring for eleven (Jfr. kap. 3.5). Ved tilbakeføring til hjemmeskolen er det viktig at det blir gitt informasjon om hvordan eleven har vært vant til å ha skoledagene sine på behandlingshjemskolen, hvilke pedagogiske- og helsehensyn som er tatt og hvilket læringsfokus lærer har hatt. Kan disse hensyn videreføres inn i hjemmeskolen? Informasjon om elevens behov, og gjensidig informasjon fra hjemmeskolen om hvilke muligheter lærer, klassen og skolen har til å ta individuelle hensyn i en større skala enn "det vanlige", blir viktig å diskutere både for elevene og skolene. I tilbakeføringsfasen blir helseperspektivet til eleven vesentlig å ta omsyn til. Det vil etter Antonovsky være av betydning for elevens helse at man jobber mot den friske pol i kontinuumet mellom alvorlig syk og fullstendig frisk.

I et pedagogisk perspektiv, vil det gjerne være gjennom tilpasset undervisning og mulighetene for spesialundervisning gode måter å tilrettelegge individuelt for eleven på. Andre måter å tilrettelegge for at eleven skal få en god skolehverdag vil være å

tenke gjennom hvor eleven er plassert i klasserommet, hvilke fag er eleven sterk i, hvilket utviklingspotensiale skal vi velge å gripe fatt i, friminutt, er skoledagen for lang, relasjoner til medelever og lærere? Hva er meningsfylt for eleven? Det kan være en fordel å bruke fig. 3 i kap. 4.6. for å måle elevens OAS prediksjon i forhold til skolemestring for eleven. Gjennom å kartlegge både et helsemessig og et pedagogisk bilde av eleven kan man gjerne skape en bedre tilbakeføringsprosess og en bedre skolehverdag for eleven på hjemmeskolen. Dette fordi lærer da vet hva som er viktig og riktig for eleven, og for hennes/hans videre utvikling.

I både helsemessig- og pedagogisk perspektiv vil det være gunstig for eleven at lærere på begge skoler i tilbakeføringen, jobber for å dempe og påvirke devalueringssprosessen i den grad dette er mulig. Eleven har allerede blitt devaluert, eller tatt ut på grunn avvik en gang. Når sånt skjer, ser man gjerne bare avviket og ikke hele personen. Antonovsky sier (Jfr. kap. 4.4.) at hvis man bare behandler diagnosen eller avviket, forsømmer man elevens sterke sider og ser ikke det helhetlige mennesket (Antonovsky, 2000). Den gangen avviket ble for belastende, ble eleven innlagt ved BUPA, og deretter elev ved behandlingshjemskolen. Det vil være av avgjørende betydning for elevens framtid og utvikling at denne ikke blir devaluert igjen.

Fig. 1. Devalueringssprosessen:



(Kristiansen, 1993:101).

Ved målrettet arbeid med eleven fra begge skoler sin side i tilbakeføringsprosessen, vil det være mulig å motvirke en ny devalueringssprosess og minske, eller få bort det som en gang har vært. Rute 1i figuren peker på at det vil være mulig å tilrettelegge for og hjelpe eleven til å mestre egne stressmomenter i hverdagen. Det vil også være

mulig å lære eleven å trene inn mer adekvate atferds- strategier og mønster, enn dem eleven hadde med til behandlingshjemskolen. Videre kan vi ut fra rute 2 i figuren, endre elementer og situasjoner eleven er i, ved for eksempel å være bevisst på hvem vi plasserer eleven ved siden av, tar bokbind på bøkene slik at andre elever ikke kan se at eleven har et pensum fra lavere årstrinn, ha med flere elever i smågrupper for spesialundervisning – i stedet for at eleven sitter alene med en voksen, og fadder ordning i friminutt framfor en lærer som er sammen med eleven. Rute 3 viser at vi kan tilrettelegge for at eleven forstår at negativt verdsatte verdier ikke av interesse å ta med videre tilbake til hjemmeskolen (Kristiansen, 1993:102). Da handler det om å realitetsorientere eleven på verdisett blant andre elever. Ved å gi eleven andre strategier, kan det være tjenelig å få bukt med gamle mønster eleven lett griper til i stressituasjoner (Jfr. kap. 3.4.). Hvordan de andre elevene ser på eleven fra behandlingshjemskolen kan være med å endre rute 4 i figuren. Holdninger til eleven fra både lærere, medelever og nærmiljø kan endre devalueringsprosessen i dette punkt. Hvis elevene, lærere og foreldre på hjemmeskolen har fått god og riktig informasjon om elevens vansker, og man kollektivt bestemmer at dette er meningsfylt for oss som gruppe, vil det gi gode ringvirkninger. Denne gruppen vil kunne se de positive kvalitetene eleven fra behandlingshjemskolen faktisk innehar, og ha noe mer takhøyde for det eleven strever med. De andre elevene kan være gode forbilder for eleven fra behandlingshjemskolen. Eleven vil da indirekte bli påvirket til en bedre atferd og bedre mestring av egne ferdigheter, noe som igjen gir et økt selvbilde og en progresjon mot en høyere OAS. Dette fører oss videre til rute 5 og 6, som sier at en bedre sosial rolle fører til bedre tilgang til det gode liv, gir større rom for videre utvikling og minsker dermed devalueringsfasen (Kristiansen, 1993:103). Videre kan bedre holdninger blant medelever, lærere og foreldre til medelevene påvirke holdninger til andre på skolen og i nærmiljøet. Kanskje kan dette føre til at eleven blir godtatt på en fritidsaktivitet, i et gebursdagsbesøk, eller kanskje bare få komme hjem til en venn? Nevnte holdninger er av positiv betydning for både elever og skoler i tilbakeføringsprosessen i både et pedagogisk og helsefremmende perspektiv.

Elevene ved behandlingshjemskolen har en del vansker, som er beskrevet (Jfr. kap. 3.4.) tidligere. Lærer ved behandlingshjemskolen må av den grunn være litt mer kreativ og ha litt mer tålmodighet med hensyn til opplæring og undervisningssituasjonen. Elevene trenger hjelp også i friminutt, derfor blir også

disse sett på som undervisningstid på behandlingshjemsskolen.

Behandlingshjemsskolen skal vise rom for elevenes behov og variasjon slik at en unngår ensidig fokus på atferdsvanskene, lærevanskene og diagnose. Antonovsky sier i sin teori om salutogenese, at ved å se hele mennesket og ikke bare fokusere på diagnose eller vansker, kan man få en vekst og en utvikling mot den friske pol.

Antonovsky sier videre at gjennom salutogenetisk orientering: 1) Avviser vi klassifikasjonen mellom frisk og syk, men velger heller å se hvor mennesket befinner seg i kontinuumet mellom fullstendig frisk og alvorlig syk. 2) Avholder vi oss fra å fokusere ensidig på en bestemt sykdomsdiagnose, i stedet for å søke etter menneskets totale historie, inkludert hennes eller hans sykdom. 3) I stedet for å spørre etter hva som forårsaket at en person ble rammet av en bestemt sykdom, fokuserer man i stedet faktorer som bidrar til å beholde ens plass på kontinuumet, eller skaper en bevegelse mot den friske pol. Dette betyr at man fokuserer på mestringsressursene til mennesket. 4) At stressfaktorene ikke oppfattes som noe evigvarende som alltid skal bekjempes, men som allestedsnærværende stressfaktorer som kan oppløses på en tilfredsstillende måte. 5) I stedet for å lete etter vidundermidler oppmuntres vi til å lete etter alle de mulige kilder til negativ entropi som kan fremme organismens tilpasning til miljøet (Antonovsky, 2000:30).

Elever fra behandlingshjemsskolen som skal tilbake til sin klasse, har allerede en rolle i klassen. Det vil være verdifullt å arbeide med de andre elevene, slik at eleven fra behandlingshjemsskolen unngår å gå rett inn i gamle mønstre igjen. Økt forståelse hos medelever og en følelse av at de kan hjelpe/ være en del av elevenes utvikling skaper ofte positivitet. Denne forståelsen og positiviteten kan hjelpe eleven fra behandlingshjemsskolen til en ny start, til å få venner og noen å være sammen med. Dette er en krevende prosess som må planlegges allerede når eleven blir innskrevet ved institusjonen. Tiltak må iverksettes og jobbes med under hele elevens institusjonsopphold, og forsterkes i tilbakeføringsprosessen.

Elevene tilbringer ti år i grunnskolen, et flertall av ungdommene går i tillegg tre år i videregående skole. Dagens skole får dermed et stort ansvar for å fremme og ta vare på elevens personlighetsutvikling og faglige utvikling, jfr. Opplæringslova § 9a og LK06 (UFD:2005:3), i mange år. Skolens personale har med dette et stort ansvar for elevens helhetlige utvikling. Dette innebærer at skolen må ha en bevisst holdning til hvordan man på beste måte skal fremme en god psykisk helse, og hvordan man skal

forebygge for å unngå at elevene utvikler psykiske vansker og lidelser (Jfr. kap. 3.8. og vedlegg 3). Skal skolen klare å støtte eleven i dennes utvikling av god helse mener Antonovsky at skolens personale må ha, eller utvikle en opplevelse av sammenheng, slik at helsefremmende arbeid blant elevene blir håndterbart, begripelig og meningsfylt (Antonovsky, 2000). Ogden (2002) sier at skoler som har god oversikt over egen virksomhet har større forutsetninger for å lykkes i sitt arbeid med elever som faller utenfor.

De fleste barn vil gjerne gå på skolen, da den i tillegg til en faglig arena også er en sosial arena. Skolen skaper muligheter for felleskap med andre barn, men den gir også økte muligheter for å falle utenfor. Den enkelte skole sin OAS- prediksjon har stor betydning for elevene ved skolen, da skolen er en arena der opplevelser skapes. Elevens opplevelse av skolehverdagen vil av den grunn være med på å styrke, eller svekke den enkelte elev sin OAS i forhold til måten skolen behandler eleven på.

Med utgangspunkt i Antonovsky (Jfr. kap. 4.6.) fremheves det hvilken betydning en skole sin OAS har for eleven som skal tilbakeføres. Skolen sin OAS kan være av avgjørende betydning for elevens videre skolegang. En elev som blir tilbakeført til en skole med høy opplevelse av sammenheng, vil i større grad være i stand til å styrke sin OAS, enn hvis den samme eleven blir tilbakeført til en skole med svakere OAS. Det å gi eleven mulighet til å styrke sin OAS på skolen er svært viktig for elevens utvikling av en god helse. Høy OAS vil gjøre det lettere for eleven å velge de mestringsstrategier som er mest hensiktsmessige ut fra elevens forutsetninger, og som er mest anvendelige i den aktuelle situasjon. En styrket OAS vil dermed gjøre det lettere for eleven å kunne strukturere og forstå problemer i tilværelsen, og hun eller han vil på denne måten kunne gjøre egen hverdag mer forståelig. Har skolen en OAS prediksjon som presser nedover knyttet til det daglige arbeidet med en elev, virker dette indirekte inn på elevens motivasjon. En elev som har lav motivasjon for skolearbeid vil ifølge Antonovsky oppleve skolehverdagen ubegripelig, og slutte å lete etter løsninger. Når det motsatte er tilfelle, at skolen har en stabil prediksjon (som type 1 i fig. 3), den Antonovsky hevder er det ideelle, vil eleven få en meningsfylt skolehverdag som han begriper, og eleven vil få en bedre faglig og sosial utvikling.

Skolen sin opplevelse av sammenheng knyttet til arbeidet med eleven fra behandlingshjemskolen er av betydning for skolens OAS. Opplevs ikke dette arbeidet meningsfylt for skolen blir en tilbakeføring vanskelig å gjennomføre. En skole som ikke ønsker en elev tilbake vil ha vanskelig for å endre sitt syn på eleven, selv om eleven kanskje har endret noe atferdsmønster og OAS etter oppholdet på behandlingsinstitusjonen. Ved en slik situasjon kan det kanskje være greit å se i nærmiljøet til eleven om en av de andre skolene kan være et godt alternativ. Dette er et felt PPT har god kunnskap om og oversikt over.

Er det likevel ønskelig, på tross av situasjonen, at hjemmeskolen skal få eleven tilbake, må behandlingssiden tidlig i tilbakeføringsfasen inn på hjemmeskolen sin arena med sitt psykiatriske hjelpeapparat starte et holdningsendrende arbeid for om mulig skape forandring, og derav en bedre OAS prediksjon. Negativt elevsyn er lett påvirkbart i en skolehverdag, sukk og stønn blir kanskje en sannhet som blir overført fra lærer til lærer. Dette skaper ingen god OAS, og heller ikke grobunn for utvikling av elevenes OAS. Kanskje må et lærerskifte til for å oppnå en endring? Forventninger til den tilpasningsorienterte elev er på mange måter usynlig eller sterkt implisitt i skolen (Jfr. kap.3.3.1.). Det forventes at eleven skal fylle rollen, uten at det formidles tydelig til eleven hva som blir forventet. Verdien omkring denne formen for tilpassing ligger som en del av skolens kultur (Nordahl, 2000). I et helsefremmende og pedagogisk perspektiv kan det kanskje være lurt å ta et lite oppgjør med egen kultur?

Elever fra behandlingshjemskolen kan gjennom sin atferd virke truende på lærere ved hjemmeskolen. Lærere velger da ofte, i følge Nordahl, en undervisningsform som gir dem den fulle og hele kontrollen og makten i klasserommet (Jfr. kap. 3.3.1). Undersøkelser Nordahl har gjort, viser at undervisningen elevene forventes å skulle tilpasse seg, til bærer preg av å være lærerstyrt, formidlene, fagsentrert og lite variert. Dette kan samsvare med tradisjonene i skolen, lærebøkens dominerende plass, timeplaner og fagplanenes detaljerte beskrivelse av mål og innhold. Muligheten for medbestemmelse i klasserommet er relativt liten. Elevene kan ofte oppleve denne undervisningen som kjedelig. Elevene er likevel ikke passive mottagere i skolen. De er også deltagere på lærings- og undervisningsarenaen, og deres engasjement er avhengig av hva de blir tilbudt, og hvordan de opplever situasjonen (Nordahl, 2000:331). Tangen støtter dette synet i sin undersøkelse. Hun har funnet ut at eleven blant annet ønsker seg vennlige, interesserte, greie lærere,

lære noe og bli møtt med respekt av lærerne (Jfr. kap. 3.6.). Ensformig og kjedelig var noen av karakteristikaene elevene brukte om skolen. Elevene ønsker seg også å ha innflytelse på egen situasjon (Tangen, 1998:369). I en tilbakeføringsfase vil det være av betydning for både elevens helsefremmende- og pedagogiske utvikling, at de får være med å påvirke egen tilbakeføringssituasjon. I kapittel 4.8. vises det til at Antonovsky påpeker at det er av avgjørende betydning for utviklingen til mennesket å få ta del i medbestemmelsen med omgivelsene. Opplever vi at våre handlinger ikke har noen betydning, kan vi reduseres til objekter. Videre hevder Antonovsky at skolen kan oppleves lite begripelig, men ved at man får egen innflytelse og ser mening i at skolen er viktig for eleven selv, kan den allikevel oppleves meningsfylt (Antonovsky, 2000).

Elevene fra behandlingshjemskolen har en del vansker selv etter innleggelsen. Disse vanskene må hjemmeskolen forholde seg til. For hjemmeskolen og eleven er det i tilbakeføringsfasen elev og lærer skal bli kjent med hverandre på "nytt". Begge har en erfaring med hverandre, begge gruer seg til tilbakeføringen, og begge er redde for å falle tilbake i gamle mønstre. Dette gir både elev og lærer en god mulighet til å få en fin relasjon til hverandre. Lærer kan vise eleven at hun/han gleder seg over at eleven kommer tilbake både med å sende en hilsen og eventuelt avlegge et besøk. Trygge og gode relasjoner skaper videre god læring. Gjennom gode relasjoner vil eleven oppleve at lærer:

- ser og bekrefter henne/ham som et helhetlig menneske
- er en tydelig og trygg voksen person
- Ser elevens ressurser og tilrettelegger best mulig for å videreutvikle dem
- Viser evne til empati, forståelse og overbærenhet med eleven

Lærer har en unik mulighet da de er sammen med eleven ganske mange timer i løpet av en dag. Eleven vil, når forholdene ligger til rette, anstrenge seg for at læreren skal bli fornøyd med henne/ham. Lærer har her en unik mulighet til å både dempe og motvirke en eventuell devalueringsprosess.

Min forforståelse for spesialundervisning er at dette er riktig og god undervisning for elever som trenger det. Både Nordahl (Nordahl, 2000) og Tangen (Tangen, 1998) har funnet i sine undersøkelser at spesialundervisning kan bli brukt som en avlastning for lærer. Lærer kan sende elever til spesialundervisning hvis eleven ikke

følger med i timen og kommer på kollisjonskurs med i lærer (manglende tilpasning). Spesialundervisningen tjener ikke da sin hensikt. Hensikten med spesialundervisningen er at eleven skal få en mer tilpasset og tilrettelagt undervisning, da eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Organiseringen av undervisningen kan hjemmeskolen vurdere etter hva som er best. Jeg tenker at vurderingen bør bli tatt på bakgrunn av hva som tjener eleven best i forhold til pedagogisk- og helsemessig utvikling. Deretter kan man vurdere hvordan spesialundervisningen best mulig kan samkjøres med den øvrige undervisningen. Skal eleven være alene eller i gruppe, i klasserommet, eller i grupperom, hvem skal ha undervisningen, hvordan er lærerens menneskelige egenskaper, og passer disse til denne eleven? Slike vurderinger må gjøres løpende gjennom skoleåret, og evalueres og justeres etter hvert. Her kan PPT være en god veileder og samarbeidspartner.

Kapittel 3.2.1. viser oss at elevene ved behandlingshjemskolen som oftest har rett på spesialundervisning når hun/han kommer tilbake til hjemmeskolen. Samtidig sier jeg i kapittel 3.6. at elevene gjerne vil være sammen med andre elever. Undervisning og opplæring skal tilpasses det enkelte barns forutsetninger og behov, samtidig som barnet skal tilpasse seg fellesskapets fordringer uten å gi avkall på egen identitet. Kan læreren og hjemmeskolen hjelpe eleven og nå en utvikling og samspill hvor barn og fellesskap gjensidig påvirker og utfordrer hverandre, og hvor fellesskapet verdsetter ulikheter innefor rammen av felles verdier og normer? Hvis de klarer det, tenker jeg at det pedagogiske perspektivet blir knyttet mot eleven sin læring gjennom positiv selvoppfatning og mestring, eleven vil da kunne finne skolen meningsfull, og utvikle en høyere OAS. Ved at lærer hatt fått så mye informasjon hun/han trenger for å få en OAS prediksjon som peker oppover kan lærer tilrettelegge for eleven med bakgrunn i IOP.

Påvirkninger og forventninger til lærer både i og utenfor klasserommet er at hun/han skal skape gode arbeids- og læringsforhold for alle elever, og et godt klima i klassen. Antonovsky sier at alle mennesker setter opp sine personlige grenser som omslutter det mennesket anser for å være av betydning (Jfr. kap. 4.7.). Det som foregår utenfor disse grensene er ikke av betydning for oss. En lærer kan arbeide godt med en elev innenfor egne grenser og eleven kan ha god utvikling, mens eleven kan fungere dårlig under en annen lærer som har andre grenser. Dette skaper også kaos for

eleven da opplevelsen av entydighet blant lærere faller bort og skoledagen blir lite begripelig. Personlige grenser påpeker Antonovsky (2000) gjør det mulig å ha en sterk OAS, men allikevel ikke se hele sin verden som sammenhengende. Antonovsky hevder at ingen mennesker vil kunne snevre inn fire livsområder: sine indre følelser, sine nærmeste interpersonelle relasjoner, sin primære rolleaktivitet og eksistensielle forhold som for eksempel konflikter (Jfr. kap. 4.7.). Ut i fra dette kan man hevde at jo nærmere relasjon en skole eller lærer har til en elev, desto større betydning vil denne eleven få for den enkelte lærer, og skole som helhet. Nær relasjon til en elev som lærer trenger ikke bety at skolen som helhet deler dette synet på eleven. I kapittel 3.5. kan vi lese at det stilles en del krav til lærere ved behandlingshjemskolen. Bør man stille noen av de samme kravene til lærere som skal arbeide med de samme elevene bare på en annen arena, hjemmeskolen?

Skolen som helhet vil nok ha interesse av å styrke egne evner i møte med eleven fra behandlingshjemskolen, også med tanke på at de kanskje har, eller vil få lignende elever. Ogden (2000) påpeker betydningen av at skolen som helhet engasjerer seg i slike elevsaker, da han hevder at avvikende adferd hos elever kan være et tegn på at skolen ikke klarer å komme disse elevene i møte. Skolen må derfor ta et kritisk blikk på miljøet ved skolen og sin egen praksis, slik at de kan foreta eventuelle nødvendige endringer. Ogden sier videre at skoler som har god oversikt over sin virksomhet, og som vet hvilke faktorer som er med på å fremme eller hemme virksomheten i større grad, vil lykkes i sitt arbeid med elever som faller utenfor.

Som nevnt ovenfor kan hjemmeskolen ha en lav OAS i arbeidet med eleven, mens den enkelte lærer kan ha en høy OAS i arbeidet med samme eleven. Læreren som har positive erfaringer med eleven kan sees på som en ressursperson for hele skolen. Det er ofte denne læreren som får elevene som krever litt ekstra. Der en lærer føler unormalt stort ansvar for en elev har hjelpeapparatet rundt sviktet (Berg, 2005). Antonovsky sier i kapittel 4.14. at en voksen person med sterk OAS naturlig knytter til seg grupper med sterk OAS, her kan fellesskapet få en sterk OAS, for eksempel en personalgruppe. Hjemmeskolen er kanskje avhengig av disse lærerne som takler elever som er mer krevende enn andre, disse lærerne er en ressurs for skolen. Læreren blir alene og kanskje litt hjelpeløs uten hjelp fra skolen/kollegiet som helhet, gruppens OAS som helhet kan styrke et enkelt medlem, men lærer sin høye OAS alene er ikke nok. Dette svekker igjen skolen sin OAS og dennes mulighet til å

utvikle god OAS som gruppe. En styrking av skolens OAS i møte med denne elevgruppen er på dette grunnlag av stor betydning for de involverte lærernes helse.

Som tidligere nevnt, gir informasjon en bedre OAS, kanskje skulle hele skolens personale vært informert skikkelig om en elev sine psykiske vansker. Kanskje dette kunne øke begripeligheten blant lærerne og disse kunne igjen fått et annet syn på eleven. Kanskje riktig informasjon vil gi økt begripelighet i arbeid med eleven og flere lærere kunne dele på arbeidsoppgavene med eleven – og man oppnår en meningsfulhet i kollegiet. Dette vil gi skolen en positiv OAS som presses oppover. Antonovsky (2000) sier at ved slike endringer vil man kunne reparere feil som allerede er oppstått, og vil også kunne hindre lignende feil i fremtiden. Antonovsky påpeker at skolen sin OAS vil bli styrket av å inkludere flere ledd (Jfr. kap. 4.10.). At skolen som helhet deltar aktivt i en tilbakeføringsprosess vil kunne virke positivt både for elev og lærer. Antonovsky (2000) hevder at ingen aktivitet vil føles meningsfull, hvis aktiviteten i seg selv ikke er begripelig og håndterbar for den enkelte.

Kort oppsummert vil jeg si at:

- til å utvikle god læring trenger eleven god helse, for å få god helse trenger eleven å lære og å mestre.
- Når uroen for tilbakeføring økes bør forbindelseslinjene mellom behandlingshjemskolen og hjemmeskolen intensiveres. Eleven har allerede mislyktes i skolen en gang, det blir viktig å sikre at dette ikke skjer igjen. Å arbeide for at eleven på nytt skal bli devaluert på hjemmeskolen blir tjenelig å motvirke.
- Noen av skoleprogrammene i kapittel 3.9. kan være nyttig å anvende for hjemmeskolen i en forebyggende prosess både for andre elever og lærere. Disse kan også behandlingshjemskolen dra god nytte av i det daglige arbeidet.
- Nok tid til informasjon og veiledning til lærer ved hjemmeskolen vil være et betydningsfullt tiltak for fortsettelsen på hjemmeskolen, etter tilbakeføringen er over og behandlingshjemskolen er trukket bort.

- Lærer må ha en høy OAS i forhold til arbeidet med eleven fra behandlingshjemskolen, og lærer må stole på egen mestring.
- Jeg tror at gjennom gode elev/lærer relasjoner kan man fremme et godt samarbeidsklima. Skolen vil da kunne være med å se til at eleven får et godt tilrettelagt undervisningsopplegg som sikrer mestring etter egne forutsetninger.
- Et inkluderende og godt fysisk og psykososialt arbeidsmiljø, og lærere som ser signifikante voksne for eleven og som ser eleven som et helhetlig menneske.

6. UTFORDINGER FOR VEIEN VIDERE.

Ut fra bakgrunnsstoff, teorigrunnlag, metoderefleksjon og egen erfaring fra praksisfeltet, har jeg reflektert over problemstillinger omkring tilbakeføring for elever fra behandlingshjemskole til elevens hjemmeskole. Målet med avhandlingen er å se om Aaron Antonovsky sin teori kan anvendes for å få en tydeligere og bedre tilbakeføringsprosess, da det finnes få skriftlige retningslinjer for denne prosessen i dag. Arbeidet med avhandlingen min har nærmet seg feltet gjennom litteraturstudier. Jeg kan ikke generalisere den forståelsen jeg har kommet fram til som et entydig og riktig svar.

6.1. Utfordringer som ligger i lovverk og sentrale føringer for begge skolene i tilbakeføringsfasen.

Denne normative siden av litteraturen sier oss noe om idealet i norsk skole, og hvilke mål vi skal nå. Intensjonene i både lovverk og læreplan er å gi alle elever, uansett forutsetninger, en optimal skolehverdag. Enhetsskolen bygger på prinsippet om likeverd, den skal utvikle, grunngi, praktisere fellesskap og tilpasset opplæring for alle elever. Elever fra behandlingshjemskolen har som regel liten tro på egne ferdigheter og vil av den grunn trenge masse ros og oppmuntring på hjemmeskolen.

Stressfaktorene elevene møter både på den faglige- og sosiale arena på skolen, kan gjennom en fremgangsmåte basert på Antonovskys syn på salutogenese, forhindre at stressfaktorene påfører elevene skadelige konsekvenser.

Eleven fra behandlingshjemskolen har som oftest et spesialpedagogisk vedtak etter opplæringslovens § 5–1. Denne gir eleven hjemmel for IOP etter opplæringsloven § 5-5, "Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis denne skal drivast" (Kunnskapsdepartementet, 1998). En av de viktigste oppgavene for behandlingshjemskolen er å legge til rette for elevens opplæring konkretisert gjennom IOP. IOP kvalitetssikrer undervisningen, dokumenterer og konkretiserer den pedagogiske tenkingen. Gjennom arbeid med IOP kan man ut fra Antonovsky sin teori arbeide med å gjøre målene til eleven *håndterbare*, *begripelige* og *meningsfulle*, slik at det blir mulig for eleven å nå oppsatte mål. Eleven vil da gis en mulighet til å få

en OAS prediksjon som går oppover. For å sikre en OAS- prediksjon som går oppover, må målene til eleven være meningsfulle. I følge fig. 3, *Den dynamiske sammenheng mellom komponentene i OAS*, kan eleven ha lav skåre på både håndterbarhet og begripelighet, men likevel ha en høy meningsfulhet. Viser til typene 3 og 4, hvor person 3 har høy begripelighet, lav håndterbarhet, og høy meningsfullhet, og person 4 har lav håndterbarhet, lav begripelighet, men høy meningsfullhet. Høy meningsfullhet blir den viktigste komponenten å ta hensyn til i alt målarbeid med elever. IOP skal sikre ivaretagelsen av eleven ved tilbakeføring til hjemmeskolen da planen viser strukturer, arbeidsmengder, utvikling, fagstoff og tilpasset opplæring for eleven. Gjennom mulighet for omstrukturering av timer, og muligheten til å hente fagplanmål fra lavere klassetrinn, kan lærer ved hjemmeskolen legge undervisnings- og læringsvilkår til rette for eleven for å gi en OAS prediksjon som peker oppover.

Lovverket er tilrettelagt for å kunne realisere en god opplæring for eleven som kommer tilbake til hjemmeskolen. Selv med spesialpedagogisk vedtak etter opplæringslova § 5-1 er det ikke selvsagt at eleven får de ekstra ressursene hun/han trenger, som for eksempel spesialpedagog eller assistent som ivaretar elevens faglige og sosiale behov, slik at han/hun i størst mulig grad kan nyttiggjøre seg undervisningen. Ulike skoler har ulike metoder for utdeling av ressurser til elevene. Hvilke elever som skal prioriteres med hensyn til ressursene eller hvordan man organiserer seg i forhold til utnyttelse med tanke på bruk av ressursene avhenger av skolens kultur for dette arbeidet.

Lovverk og læreplan sikrer eleven muligheter for tilrettelagt undervisning både med og uten spesialundervisning. Undervisningen skal tilpasses elevens utviklingsnivå, og målene skal være begripelige, håndterbare og meningsfulle for eleven, altså god OAS. I tillegg skal eleven sikres et godt fysisk- og psykososialt miljø som fremmer helse trivsel og læring i følge Opplæringslova § 9a -1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Jeg vet erfaringsmessig at kart og terreng ikke alltid stemmer overens, slik er det i skolen også. Lovverket kan si hva som skal være, men med skolens knappe ressurser ser vi at det er ikke slik det blir. Her blir det mye opp til den enkelte hjemmeskole hvordan elever får tilrettelagt undervisning. Både lover, læreplan, kulturen ved skolen og yrkes etos vil spille inn her. Eleven har lovverket på sin side. Hvordan det håndteres på de ulike skoler er en diskusjon jeg vil ta med meg videre i

et eventuelt videre arbeid. Her ligger en del utfordringer for lærere ved hjemmeskolen.

6.2. Hvilke utfordringer for tilbakeføringsfasen gir LK06, generell del?

Den generelle delen av læreplanen gir oss et inkluderende elevsyn som gir rom for den enkelte, og summeres til slutt opp i det integrerte mennesket, hvis opplæring skal ha gitt karakterdannelse nok til å ta hånd om eget liv. Å ta hånd om eget liv kan ut fra Antonovsky forstås som at man er i balanse mellom under- og overbelastning. Når man er i balanse vil det si at eleven har mulighet til å påvirke de forhold en er i, og at hun/han opplever delaktighet og meningsfullhet i forhold til situasjonen. Det å skape balanse for eleven i skolen kan være en utfordring for lærere ved både hjemmeskole og behandlingshjemskole i tilbakeføringsfasen. Å klare å skape denne balansen vil være av stor betydning for elevens videre utvikling på hjemmeskolen.

Ved tilbakeføring blir det viktig å lytte til elevens behov for at eleven skal ha en høy OAS i tilbakeføringsprosessen. Det å lytte til eleven kan ofte være en utfordring for lærere. Hvorfor blir ikke generell del av læreplanen brukt mer i skolene? Den generelle delen av læreplanen tar vare på kvalitetene til elevene. Den er helt i tråd med Antonovskys tenking, slik jeg ser det. Det å ivareta kvaliteten til eleven handler om å ta hensyn til hele mennesket, noe som ofte viser seg å være en utfordring. Generell del av læreplanen og Antonovsky ser, og er opptatt av hele mennesket, med de ulike forutsetninger og individualitet alle mennesker har. Her ser man at eleven skal lære å takle de ulike utfordringer de møter i livet (les: skolen). Den generelle delen av læreplanen vektlegger allsidig utvikling, den lærer elevene konsekvenser av egen valg, gi elevene mestring, ivareta og stimulere elevens evner, for å nevne noen vesentlige punkter. Ser vi på Antonovsky kan en slik variasjon i undervisningen og et slikt elevsyn gjøre at en unngår å fokusere på diagnose og elevens vansker. En annen utfordring for lærer vil være å ikke fokusere så mye på diagnose, men heller se elevens ressurser og tenke salutogenetisk. Gjennom å unngå ensidig fokus på for eksempel diagnose, kan man gi eleven en styrke og mestring til å søke den friske pol (Antonovsky, 2000). Utfordringen videre vil være å bruke den generelle delen av LK06 i større grad enn den synes å være brukt i dag.

6.3. utfordringer for elevens mestring på hjemmeskolen.

For eleven fra behandlingshjemskolen skulle det gjennom opplæringsloven og læreplanverket være mulig å gi elevene den skolelivskvaliteten de selv ønsker (Tangen, 1998). Gjennom Stortingsmelding nr.31, *Kvalitet i skolen*, (2007-2008), viser regjeringen at den har et mål om at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring i skolehverdagen. Det er mange veier å nå målet på, å kombinere Sommerchild sin modell for mestring og Antonovsky sin teori om salutogenese, vil være en god vei til mestring av eget liv, uansett hvilke forutsetninger man har. Mestring fører til en god følelse av egenverd, og videre til økt motstandskraft (Jfr. fig. 2). En elev med høy grad av motstandskraft vil være i stand til å møte stressfaktorene, generalisere motstandsressurser og derigjennom fremme en opplevelse av indre sammenheng som gir stresskilden mening. Dette gir eleven en høyere OAS og en mulighet til å sette stressfaktorene inn i meningsfylte sammenhenger.

Elever som selv opplever at de mestrer den sosiale arena på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer positiv, viser mindre problematisk atferd og opplever bedre skolefaglige prestasjoner (Nordahl, 2000:320). Dette indikerer at positivt jevnalderfellesskap på skolen, gir positive konsekvenser for skolen som lærings- og undervisningsarena.

Skolen har en utfordring i å finne gode løsninger for hvordan man skal kunne skape positive relasjoner i både elev – elev og lærer – elev perspektivet. Å føle tilhørighet i gruppen er helt nødvendig for både elever med psykiske vansker og for andre elever. Tilhørighet gir trygghet og en "vi" følelse som gir mulighet til å kunne være delaktig i et godt læringsmiljø. Gjennom gode relasjoner og planlegging, vil man kunne inkludere eleven med psykiske vansker uten at det "går utover" noen av de andre elevene, selv om denne eleven kan skape uro eller forstyrrelser. Slike positive konsekvenser vil på sikt i følge Antonovsky sin teori, gi gruppen/klassen som helhet en høyere OAS prediksjon. Uklare regler, konfliktpreget klasse miljø, dårlig interpersonlige forhold mellom lærere og elev, og manglende tilknytning til skolen er noen skolerelaterte faktorer som gir mistilpassing i skolen (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005).

Det ligger en utfordring for hjemmeskolen i å ivareta og videreutvikle elevens mestring. En annen utfordring hjemmeskolen stilles overfor, ut fra Antonovsky, er å

gjøre skoledagen så meningsfull for eleven at skolen blir en positiv arena, og en arena for utvikling av god OAS. Det ligger også innenfor denne teori en utfordring for lærere på hjemmeskolen å se bort fra diagnosen og snu fokus til å se elevens sterke sider, ikke undervurdere eleven, men gi eleven den utviklingsmulighet hun/han har krav på. Videre ligger det en utfordring i å inkludere eleven i fellesskapet i klassen, og videre i skolen som helhet.

6.4. Utfordringer for hjemmeskolen og lærer når eleven er tilbake på hjemmeskolen.

I tiden eleven har vært ved behandlingshjemskolen, har egen OAS prediksjon begynt å peke oppover. Sterk eller svak OAS utvikles i barne- og ungdomsalder, personer med lav OAS har størst mulighet for endring (Jfr. kap. 4.5). Her har profesjonelle aktører omtolket elevens tidligere erfaringer og utrustet eleven til selv å oppsøke mestringsfremmende erfaringer, som øker hennes/hans OAS. Når eleven kommer tilbake til sin hjemmeskole blir det av avgjørende betydning for elevens videre utvikling at lærer ikke faller tilbake til gamle mønstre og at eleven ikke faller inn i sin gamle rolle. Det vil også være av betydning at de andre elevene oppfordres til å bli kjent med eleven på nytt, det vil si at de må gi eleven en ny sjanse til å vise hvem hun/han er nå.

Å oppleve tilhørighet i gruppen er helt nødvendig for både eleven fra behandlingshjemskolen og andre elever. Dette gir lærer en utfordring til å arbeide med klassen før eleven kommer tilbake, slik at klassen/gruppen utvikler en sterk OAS. I følge Antonovsky vil klassens/gruppens OAS være av betydning for elevens utvikling av egen OAS. Grupper med sterk OAS vil kunne styrke det enkelte medlems OAS. Eleven fra behandlingshjemskolen vil sannsynligvis ha en svakere OAS ut fra forutsetningene. Ved å få tilhørighet i en gruppe som kanskje har en sterkere OAS vil elevens OAS styrkes gjennom gode opplevelser.

Hvilken erfaring skolen har med elever som har psykiske problemer og forståelsen for denne elevens behov, er av vesentlig betydning for eleven fra behandlingshjemskolen. Mye av ansvaret for den enkelte elev ligger erfaringsmessig i handlingsrommet til den enkelte lærer. Hvordan lærer sin OAS er i forhold til

arbeidet med eleven fra behandlingshjemskolen, vil være av stor betydning for eleven i dennes utvikling av egen OAS. Har lærer en OAS prediksjon som peker oppover vil alle elevene i klassen bli styrket i egen OAS prediksjon. Utfordringen ligger i å styrke lærerens OAS i samarbeidet mellom behandlingshjemskolen og hjemmeskolen.

Målet er elevens autonomi i forhold til at hun/han skal tilbake til hjemmet sitt og hjemmeskolen. I disse miljøene må eleven klare seg mer alene enn på behandlingshjemskolen og behandlingshjemmet. Utfordringen i tilbakeføringsfasen blir derfor å ha tilstrekkelig med voksne rundt eleven som kan være i nærheten og som kan støtte og bekrefte eleven i den sosiale samhandlingen med de andre elevene. Den voksne kan komme med anerkjennende nikk, eller gripe inn når eleven har det vanskelig, slik at eleven lykkes i samhandlingen og kan oppleve mestring. Eleven vil da få erfaring med hva som er positiv egen atferd og kunnskap om hvordan andre reagerer på en. Slike erfaringer gjør at eleven kjenner at hun/han har en påvirkning på miljøet rundt seg, dette gjør hverdagen meningsfull for eleven, noe som gir eleven belastningsbalanse og en bedre OAS (Jfr. kap. 4.6.). Eleven fra behandlingshjemskolen vil etter hvert kunne danne gode vaner for atferd i møte med jevnaldrene. Innlærte ferdigheter fra behandlingshjemskolen kan trenes videre på, men nå med elever og ikke bare lærere. Her ligger det en utfordring også til medelevene. Gir man medelever en meningsfulhet med arbeidet vil de både begripe og håndtere denne oppgaven etter hvert, og de vil få en høyere OAS prediksjon i forhold til medeleven fra behandlingshjemskolen. Dette kan gi gode konsekvenser for klassen som gruppe og miljø.

6.5. Utfordringer for behandlingshjemskolen i tilbakeføringsfasen.

Det ligger en utfordring i at det skal være samsvar mellom sentrale lovverk, læreplan for skolen, intensjoner og den enkelte elev sine behov i tilbakeføringsfasen. Eleven har vært på behandlings - institusjon og skole i en periode av livet sitt. Dagene har vært forutsigbare og oversiktlige. Eleven har hatt de samme voksne å forholde seg til over en lang periode, solide strukturer og rutiner, beskyttende og trygt for eleven. Dette er et "kunstig" miljø for elever. Eleven har kommet til dette miljøet på grunn av avvik og en tilhørende devaluering fra hjemmeskole miljøet. Er dette

institusjonsmiljøet nok tilpasset virkeligheten slik at eleven får en god tilbakeføringsprosess, og at det eleven har lært er funksjonelt på hjemmeskolen?

I den perioden eleven har vært på behandlingshjemskolen har eleven jobbet med faglige og sosiale utfordringer. I tiden på behandlingshjemskolen har man klart å snu deler av elevens egen devaluering, i tilbakeføringsfasen må resten snus til det positive. Da det faglige er sekundært i forhold til elevens psykiske problemer og grunn til innleggelse ved BUPA, går store deler av skolehverdagen med til sosial trening og mestring av egne vanskeligheter. Voksen tettheten på behandlingshjemskolen er forholdsvis høy, læringen eleven får skjer i stor grad sammen voksne. Lev Vygotsky (1896-1934) sa en gang: "What a child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow" (<http://www.sche.wisc>). Utfordringen for behandlingshjemskolen vil være å lære eleven å mestre både faglig og sosiale mål mer og mer på egenhånd når det nærmer seg utskriving.

6.6. Utfordringer for hjemmeskolen i forhold til elevens læring og videre utvikling.

Eleven fra behandlingshjemskolen krever flere innfallsvinkler til læring enn andre elever gjør. Det kan vise seg å være en fordel at lærer tar utgangspunkt i elevens interesser, forutsetninger og lar eleven ta del i medbestemmelsen for å oppnå læring. Relasjonelle forhold som gjør at eleven opplever seg selv som aktør i klasserommet skaper mening for eleven. Eleven er avhengig av respons som har god kvalitet for å utvikle seg. Kontinuitet skaper oversikt og gjør hverdagen begripelig for eleven. Dette stiller en del krav til lærer, spesialpedagog og assistent som skal arbeide med eleven. Etter Antonovsky sin teori vil det være den voksnes jobb å fortolke elevens stresskilder og gi dem mening (Jfr. kap. 4.4.)

Eleven bruker som nevnt tidligere mye krefter på å skjule det de ikke kan (Jfr. kap. 3.4.). Det å bruke tid på å skape gode relasjoner til eleven for å skape trygghet og tillit, viser seg å være vel anvendt tid for å få til en videre faglig og sosial utvikling. Tid er kanskje det som er vanskelig å få til på hjemmeskolen. Tid er ofte en faktor å skylde på når vi som pedagoger ikke føler at vi får til det vi har tenkt. I en klasse med kanskje tjue andre elever er det gjerne relevant å nevne tid som en hemmende faktor

for opplæringen. Eleven som skal tilbakeføres har kanskje fått god tid til det faglige arbeidet på behandlingshjemskolen, pauser ved behov, lærer som tar hensyn til elevens helse, variert og tilpasset undervisning. Slikt er vanskeligere for hjemmeskolen, da det er flere elever og færre lærere. Det kan gjerne være lurt å gi eleven noe redusert timetall i tilbakeføringsfasen, for at overgangen skal bli mindre komplisert. Etter Antonovskys teori vil dette være fordelaktig for eleven, da denne på motivasjonsmessig og kognitivt grunnlag for mestring kan forhindre at spenningen for å mestre skolehverdagen forvandles til en stressfylt situasjon (Antonovsky, 2000: 153). Eleven vil da oppleve mestring de timene eleven er på skolen, noe som kan øke motivasjonen til å fortsette i en god utvikling mot en mer stabil OAS. Hvis det er til elevens beste å sette ned elevens timetall, skal dette skje i samarbeid med foresatte, saksansvarlig ved behandlingsinstitusjonene, hjemmeskolen og PPT. Timetallet blir beskrevet i IOP og evaluert i halvårsrapporten. Timetallet kan økes sammen med elevens motivasjon for skolen og elevens utvikling sådan. Målet er at elevene skal eie sin egen mestring, og tro på seg selv i kraft av den hun/han er og det hun/han får til.

Gjennom avhandlingen har vi sett at behandlingshjemskolen har en sterk OAS gjennom sine rutiner og strukturer. Dennes OAS kan la seg overføre gjennom tilstrekkelige samtaler og supervisjon. Det kan være en fordel at lærer fra behandlingshjemskolen er med på hjemmeskolen de første dagene. Det vil være et pluss at lærer fra hjemmeskolen deltar på behandlingshjemskolen i perioden før overføringen. Hvis lærer fra hjemmeskolen kommer og er med i undervisningen (hospiterer) på behandlingshjemskolen kan behandlingshjemskolen synlig- og tydeliggjøre deres tilnærmingssåte til eleven. Behandlingshjemskolen bruker gjerne andre metoder en lærer fra hjemmeskolen er vant til i undervisningen. Gjennom tid i undervisningen vil lærer fra hjemmeskolen få økt kunnskap om elevens ressurser, faglige- og sosiale nivå, problematikk og ikke minst – lærer og eleven får en fin anledning til å bli kjent med hverandre uten forstyrrelser. De får muligheter til å knytte gode relasjoner som vil være styrkende i tilbakeføringsprosessen, og en positiv konsekvens av innsatsen en legger i å ta seg tid til hospitering. Dette gir gode muligheter for entydighet blant voksne som møter eleven. Entydighet er en utfordring for lærer, men særdeles viktig for eleven å oppleve i en tilbakeføringsfase i følge Antonovsky (Jfr. kap. 4.9).

Lærere ved hjemmeskolen vil på behandlingshjemskolen muligens møte en annen holdning til eleven enn den holdningen lærerne har fra tidligere, da kulturen på skolene er ulike. Denne holdningen vil ha stor overføringsverdi både for elever og lærere fra hjemmeskolen. Både elevens og læres OAS dannes ut fra strukturelt og kulturelt bestemte erfaringsmønstre med hensyn til indre sammenheng, belastningsbalanse og delaktighet i sosialt verdsatte muligheter til å ta beslutninger i (Antonovsky, 2000:142). Utfordringen for lærer fra hjemmeskolen vil være å lære seg og mobilisere de nødvendige ressurser som må til, for at de ulike situasjoner de kommer til å møte i arbeid med eleven er meningsfulle. Når lærer begriper de ulike situasjoner, vet hvorfor de oppstår (for eksempel når eleven føler seg presset), gir dette lærer en mulighet til å håndtere omstendigheten, dermed blir bildet av situasjonene og arbeidet med eleven meningsfylt. Slike erfaringer er verdifulle for lærer ved hjemmeskolen å ha med seg, ikke minst vite at en både evner, og håndterer dem. Etter hvert kan kanskje lærer klare å forebygge slik at vanskelige situasjoner oppstår i mindre grad.

6.7. Utfordringer ved å gi og få informasjon i tilbakeføringsfasen.

Sikring av riktig og god informasjon fra behandlingshjemskole til hjemmeskole skaper gode vilkår for tilbakeføringen. Det kan gjerne være nødvendig at behandlingshjemskolen stiller på et møte med hele lærerkollegiet og eventuelt foreldremøte i tilbakeføringsprosessen for å sikre en høy toleransegrense for elevens problematikk, slik at lærere ikke viser mye irritasjon overfor elevens atferd. Høy toleransegrense hos lærer har en smitteeffekt overfor de andre elevene, denne tar de med hjem til sine foreldre, og dette kan gi positive ringvirkninger i miljøet. Et foreldremøte hvor eleven fra behandlingshjemskolen blir presentert, kan være gunstig for elevens muligheter til å bli ivaretatt også av dem. Gjennom informasjon kan man øke foreldregruppen sin OAS (Jfr. kap. 4.13.). Foreldre vil kanskje få en økt forståelse for elevens problematikk, de ser kanskje ikke på ham/henne som en "bølle" lenger. Dette gjør at eleven fra behandlingshjemskolen for eksempel kan få invitasjoner til bursdagselskap og lignende. Kanskje eleven blir ivaretatt etter egne forutsetninger, når man har en høyere toleransegrense? Ved å invitere til et informasjonsmøte for både lærere og foreldre kan man gi dem redskapen som finnes

i OAS. Man kan gi lærere og foreldrene en begripelighet for eleven, en håndterbarhet i forhold til at lærere/foreldre føler at dette mestrer de, og en meningsfullhet ved at de føler seg nyttig og delaktig i det som skjer, de utvikler en sterkere OAS, som eleven fra behandlingshjemskolen igjen kan dra nytte av i sin OAS prediksjon. Gjennom et slikt stykke arbeid vil man kunne unngå en ny devaluering av eleven, og heller snu prosessen mot inkludering. Det er også viktig at eleven selv får rikelig og riktig informasjon om tilbakeføringen slik at denne blir ivaretatt under hele forløpet for å unngå noen form for skade hos eleven (Jfr. kap. 4.10).

6.7.1. Konsekvenser av informasjon om psykisk helse.

Gjennom arbeid med denne avhandlingen ser jeg at tema som psykisk helse i skolen burde få en tydeligere og større plass på hjemmeskolene. Dette gjelder særlig informasjon til lærere, foreldre og elever. Informasjon i form av tema på for eksempel foreldremøte, hvor man kan snakke generelt om at alle elever har en psykisk helse og ufarliggjøre emnet. Psykisk helse er et tabubelagt tema, det er noe som kan være forbundet med skam og skyldfølelse hos elevene – og kanskje hos foreldrene også. En holdningsendring her må nok til. Det er stuerent å gå til fysioterapeut hvis man har vondt i muskler og ledd, men å gå til psykolog – det holder man gjerne litt for seg selv. Ved å integrere emnet i ulike fag, få det på dagsorden, vil sviktende psykisk helse bli mindre tabubelagt og det vil kunne bli innarbeidet på samme måte som andre sykdommer man tar hensyn til i en skolehverdag, som astma og allergier. Elever som kunne ha behov for en samtale, eller litt ekstra støtte, vil kanskje kunne åpne seg for en venn eller lærer. Er det gitt tilstrekkelig informasjon om temaet, vil eleven kunne vite at når en har det slik, kan det være en ide å snakke med helsesøster for eksempel. Ved god informasjon kan eleven tenke, "når jeg har det slik som nå, er det faktisk normalt for min alder". Det viktigste vil være å ufarliggjøre emnet psykisk helse. Det er ikke noe som smitter, det er heller ikke "teit" eller unormalt. Her har hjemmeskolen en stor utfordring. Et forslag vil være å ta i bruk de ulike skoleprogrammene som er skissert i vedlegg 3.

6.8. Utfordringer som ligger i å utarbeide en forpliktende ettervernsplan.

Målet med å utarbeide en forpliktende ettervernsplan er å sikre at eleven blir hensiktsmessig fulgt opp på hjemmeskolen. En ettervernsplan vil også sikre at lærer

får veiledning og oppfølging ut fra eget behov for tilbakemelding på undervisningen, mål og planer for arbeidet med eleven. Denne veiledningen er det naturlig at behandlingshjemskolen tar seg av i starten. Veiledningen vil bære preg av en støttende funksjon for lærer ved hjemmeskolen, der det fremheves hva som gjøres bra. Her vil lærer sin OAS og skolen sin OAS være av betydning (Jfr. kap. 5.3.). Det kan være vanskelig for læreren på elevens hjemmeskole å få tid til samtale i tilbakeføringsprosessen, da det erfaringsmessig ikke er rom for dette i en lærers hverdag. Veiledningen må ofte foregå i friminutt mellom to timer, og da kan det være vanskelig for lærer å snu om fra undervisning til veiledning. Derfor er det viktig at tid til veiledning fastlegges i en ettervernsplan.

I tillegg til informasjonsmøter som er nevnt ovenfor, vil det være nyttig å sette opp støttepersoner for lærer slik at ikke arbeidet med eleven blir en privatisert oppgave. Viser til Antonovsky sin teori om at gruppens OAS blir viktig å utvikle i kollegiet (Jfr. kap. 4.13). Støttepersoner for lærer kan være en i skolens egen administrasjon, en i kollegiet eller en fra PPT. Faste oppfølgingssamtaler mellom lærer og støtteperson(er) blir en viktig container for lærer, samt et sted hvor en kan få vurdert og diskutert hva som fungerer/ ikke fungerer og hvorfor. Det kan ligge en utfordring i å få PPT til skolene og finne plass til i skolehverdagen til slike samtaler. PPT har et ansvar i forhold til både hjemmeskolen og behandlingshjemskolen. Når eleven er tilbakeført til hjemmeskolen, må PPT på banen. PPT har som nevnt ansvar for sakkyndig vurdering og veiledning av skolen. Det vil være en fordel at dette blir et tema på siste ansvarsgruppemøte.

Ettervernet slik det arter seg i dag, anser jeg som lite tilfredsstillende. Det er preget av skjønn og tilfeldighet med noen få retningslinjer fra tidligere tider.

Fylkeskommunen har utelatt føringer for ettervern i sine siste planer (Hordaland Fylkeskommune, 2008). Ansvaret for at ettervernet skal bli tilfredsstillende er det lærer selv som må ta ansvar for. Med OAS i tankene vil jeg foreslå at en ettervernsplan starter når eleven skrives inn ved behandlingshjemskolen. Da tar lærer ved behandlingshjemskolen kontakt med elevens hjemmeskole og får i stand et møte der lærer innhenter informasjon om eleven, skolen, medelever og lignende. I dette møtet vil lærer ved behandlingshjemskolen få et helhetsinntrykk av situasjon rundt eleven. I dette første møtet kan man med fordel lage avtaler for hvordan samarbeidet mellom skolene skal arte seg fram til ettervernsperioden er over. En slik plan vil strukturere

de ulike roller og ansvarsforhold en har når eleven er innlagt ved BUPA. Dette kan gi lærere ved begge skolene økt OAS i forbindelse med både innleggelsen og egen virksomhet, i forhold til arbeidet med eleven og samarbeidet i ansvarsgruppen. Skolene bør ha tett kontakt under hele forløpet og elever fra hjemmeskolen bør gjerne være involvert, slik at eleven ikke blir glemt den perioden hun/han er i behandling. I tillegg til ansvarsgruppen, bør skolene ha jevnlig møter for å holde hverandre oppdatert om utvikling og endring hos både eleven som er i behandling, og klassen ved hjemmeskolen. Eleven ved behandlingshjemskolen bør bli invitert med på turer, selskaper og arrangementer på hjemmeskolen. Gjensidige besøk kan også være bra, det må en vurdere fra elev til elev, men det kan være en standard i ettervernsplanen i utgangspunktet. Lærer ved hjemmeskolen vil gjennom ettervernsplanen få den veiledningen hun/han føler er viktig i det videre arbeidet med eleven. Denne veiledningen kan bli gitt fra behandlingshjemskolen eller en behandlingsinstitusjon av for eksempel psykolog eller ansvarlig miljøterapeut. Samarbeid mellom instanser vil føre til økt begripelighet rundt arbeidet med eleven, økt begripelighet gir en følelse av mestring som gir god håndterbarhet, dette gir den enkelte profesjon meningsfullhet som gir styrke til forståelse og motivasjon for eget arbeid med eleven (Jfr. kap. 4.6). De ulike instanser og skoler har ulike roller som påvirker hverandre, ved å skape gode relasjoner mellom disse gir det læring til den enkelte. Dette samarbeidet kan påvirke utfallet av tilbakeføringsprosessen i positiv retning og gjøre ettervernet konkret, tydelig og avtalebasert, til beste for elev og lærere.

I tilbakeføringsprosessen blir gjerne psykiatrien sine rutiner og strukturer bærende for tilbakeføringen. En av grunnene til dette er at behandlingshjemskolen har sterke rammer, rutiner og strukturer for arbeidet med eleven. Som tidligere nevnt er det av avgjørende betydning hvilken lærer barnet har ved hjemmeskolen. Samarbeidet mellom skolene står og faller ofte på en lærer. I lys av Antonovsky ville det være av beste interesse for både hjemmeskole og behandlingshjemskole om skolene kunne utvikle en felles OAS innenfor sitt slag. Dette ville være styrkende både innad i skolene og i møte med instanser utenfra. Hvis miljøet rundt eleven har en høy OAS, vil eleven kunne få en styrket OAS. Utvikling av høy OAS vil være av avgjørende betydning for elevens fremtid. Høy OAS gjør eleven i stand til å takle utfordringer det møter i livet. Utfordringer for både tilbakeførings- og ettervernsperioden vil være å

lage en god ettervernsplan med tid til samtaler, drøfting av hva som faktisk er best for eleven, bygging av gode relasjoner til lærer og medelever, en gjennomgang av hjemmeskolens struktur, holdninger, samarbeid, tid og ressurser til å få ettervernsperioden gjennomført.

6.9. Utfordringer i forhold til Antonovsky sin teori.

Antonovsky sin teori synes anvendelig teori i forhold til min problemstilling. Gjennom tolkningsprosessen ser jeg at teorien er meget anvendbar til arbeid med elever som skal tilbakeføres fra behandlingshjemskole til hjemmeskole.

Antonovsky sin teori har mange trykket til sitt bryst. Googler man Antonovsky eller salutogenese får man mange tusen treff, og de jeg kikket på var udelt positive. Det har vært en vanskelig prosess å finne kritikk av Antonovsky. I forhold til kritikk av Antonovsky savner jeg større forskning på "min" aldersgruppe. Videre tror jeg at for å skulle arbeide direkte etter Antonovsky sin teori må man gjøre den til sin egen. Med det mener jeg å finne deler som er anvendelig i forhold til aldersgruppe og meningsinnholdet man skal arbeide med. Det å kombinere Antonovsky sin teori med andre mestringsteorier vil jeg anse som produktivt. Det å se salutogenesen framfor patogenesen er veldig verdifullt i alt arbeid med mennesker. Det å kunne jobbe for å styrke bevisst en elev sin OAS, vil være verdifullt arbeid, og fullt mulig etter Antonovsky sin teori. Antonovsky gjør ikke elevene til et offer for et system, men til autonome individer som må lære seg å håndtere – og lære seg å takle det som skjer i eget liv (stressfaktorene). Dette vil gi eleven en bedre helse og en høyere OAS. Ved å komme nærmere den friske pol og en høyere OAS vil man få et bedre liv, hvor man kan leve godt med de stressfaktorer en møter – fordi man begriper dem, håndterer dem og de er meningsfulle. Ved å finne elevens, gruppens, skolens og lærerens OAS kan man få en bedre oversikt over tilbakeføringssituasjon, og dermed arbeide mestrings- og ressursorientert mot en vellykket tilbakeføring. Det vil være av avgjørende betydning at man på hjemmeskolen og behandlingshjemskolen jobber sammen i forkant av tilbakeføringen for eleven, for at prosessen skal bli vellykket.

Jeg tror at Antonovsky sin teori om salutogenese har noe å tilføre en tilbakeføringsprosess for elever mellom behandlingshjemskole og hjemmeskole.

Teorien kan brukes til å gi elever og de ulike skoleslagene, en opplevelse av sammenheng, OAS, gjennom håndterbarhet, begripelighet og meningsfullhet for tilbakeføringsprosessen. Teorien gir lærer ved de ulike skolene en mulighet til å utvikle sin egen OAS gjennom arbeid med eleven, noe som kan påvirke en personalgruppe til å dra i samme retning, og dermed får hele skolen en god OAS. En skole med god OAS gir elever muligheter til å utvikle en OAS prediksjon som peker oppover. Antonovsky sin teori kan anvendes på alle elever, slik at den kan være med på å skape en enhetlig holdning til lærerens arbeid med alle elver i klassen.

Salutogenesen gir også profesjoner som jobber med den enkelte elev en mulighet til å se hele eleven, ikke bare diagnosen og problemene til eleven, men eleven som et helt menneske. Det er et positivt og viktig utgangspunkt for alt arbeid med elever. De må få oppleve at de har en unik verdi i seg akkurat som de er. Vår oppgave som pedagoger vil være å hjelpe dem til å finne meningsfulheten ved læring, gjennom mestring. Lovgrunnlaget for den norske skolen legger opp til enhetsskolen.

Enhetsskolen sier oss at vi vil ha en felles skole - med et felles holdningsgrunnlag for alle elever. Dette tror jeg Antonovsky sin teori kan bidra til.

FIGURLISTE

Figur 1. Devalueringsprosessen.....	s. 34
Figur 2: Modell for mestringens vilkår	s. 38
Figur 3: Den dynamiske sammenheng mellom komponentene i OAS.....	s.52
Figur 4: Antonovskys tenkemåte med en enkel skisse hvor OAS er satt inn i sammenheng	s. 65

LITTERATURLISTE

- Adolfsen, F. (2007). Barns psykiske helse i skolen og betydningen for lærerrollen: Lærerrollen i småskolen og betydningen av relasjonsbygging til elever med psykososiale problemer. *Spesialpedagogikk*, 9, 30-35
- Antonovsky, A. (2000) *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag
- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey Bass
- Bachman, K. og Haug, P. (2006) Forskningsrapport nr. 62, " *Forskning om tilpasset opplæring*". Møreforskning Volda
- Berg, G. (1999) *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Berg, N. B. J. (2005) *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Berg, N. B. J. (2007) Psykisk helse i skolen: forebygging i psykisk helsearbeid. *Spesialpedagogikk*, 5, 24-29
- Bjerke, N. og Thaule, K. (2006) *Sammen om fremtiden*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo
- Føllesdal, A. *Forskningsetikk- moralfilosofiske perspektiver*. Kompendium i forskningsmetode, nr. 5/ 2004. Bergen: NLA
- Gadamer, H. G. (2003) *Forforståelsens filosofi*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Gjærum, B. (1998) Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre- har vi empirisk kunnskap å bygge på? I: B. Gjærum, B. Grøholt og H. Sommerchild (red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Tano Aschehoug
- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano AS
- Hordaland Fylkeskommune. (2008). *Plan for tilpassa opplæring og spesialpedagogiske tiltak, 2008 - 2012*.
- Håstein, H. og Werner, S. (2002) *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt
- <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>. Hentet fra internett 2 9.03.09
- <http://www.miljostatus.no/Tema/Stoy/Helse-og-stoy/>. Hentet fra internett 20.09.08
- http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/Statsministerens-kontor/statsminister_jens_stoltenberg/Taler-og-artikler/2006/Politikk-for-en-felles-skole.html?id=113419. Hentet fra internett 12.03.09.
- <http://www.sohe.wisc.edu/outreach/ece/tips/scaffold.html>. Hentet fra internett 19.05.09.
- <http://stresscourse.tripod.com/id.106.html>. Hentet fra internett 29.03.09

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf. Hentet fra internett 17.02.09

<http://wilderdom.com/psychology/loc/LocusOfControlWhatIs>. Hentet fra internett 20.03.09

Johannessen, K. S. (2001) *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget

Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Kjørup, S. (2006) *Menneskevidenskabernes: Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag

Kleven, T. A. (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS

Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003) *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Otta: Tano AS

Kringlen, E. (2005) *Psykiatrici*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kristiansen, K. (1993) *Normalisering og verdsettning av sosial rolle*. Oslo: Kommuneforlaget AS

KUF. (1991) Enhet for spesialundervisning. Ad hoc utvalgets utredning og innstilling. *Pedagogisk virksomhet ved barne- og ungdomspsykiatriske institusjoner*. Oslo.

KUF. (1996) *Læreplanverket for 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Kunnskapsdepartementet (1998) *Opplæringslova*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>, hentet fra internett 23.02.09

Kumlin, T. (1988) Korruptionen av existentiella innsikten: En när (synt) läsning av den salutogenetiska modellen. *Forskningsnämnden: Røster om Kasam*. Uppsala: Ord og Vetande AB

Lorenz, R. (2007) *Sundhedens kilde*. Danmark: Rüdriger Lorenz og Psykologisk Forlag A/S

NLA. (2003) *Om skriving av masteroppgaver. Veiledning for studenter som tar mastergrad i pedagogikk ved NLA*. Bergen: NLA

Noddings, N. (2001) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nordahl, T. (2000) *En skole – to verdener*. Oslo: NOVA Rapport 11/2000

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger T., Tveit A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Norborg, A. (1991) *Vitenskapsteori*. Bergen: NLA

Ogden, T. (2002) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano
- Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002) *Elevtilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sogner, S. *Forskningsetiske problemer i historisk forskning*. Kompendium i Forskningsmetodenr. 5 / 2004. Bergen: NLA
- Sommerschild, H. (1998) Mestring som styrende begrep. I: B. Gjærum, B. Grøholt og H.Sommerschild (red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Tano Aschehoug
- Sommerschild, H. og Moe, E. (2005) *Da barnepsykiatrien kom til Norge. Beretninger ved noen som var med*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stangvik, G. (2001) *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. April 2004
- St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet
- St. prp. nr. 63 (1997-98) *Opptappingsplan for et bedre tilbud til mennesker med psykiske lidelser 1999-2006*. Sosial- og helsedepartementet
- Tangen, R. (1998) *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling (dr.philos.). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, H. (2002) *I foreldrenes sted*. Oslo: Pax forlag A/S
- Tveit, K. (2002) Historisk forskningsmetode. I: Kleven T. A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag og forfatterne
- UFD. (2005) *Kunnskapsløftet*. Midlertidig trykt utgave – september 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Wormnes, B. og Manger, T. (2005) *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aarnes, A. (2000) IOP. *Håndbok om individuelle opplæringsplaner. Hva, hvorfor og hvordan*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

VEDLEGG

Herunder vil jeg presenter noen anbefalte skoleprogram for utvikling av god psykisk helse, og utvikling av sosial kompetanse:

- *"Alle har en psykisk helse"*. Prosjektopplegg for 8., 9., og 10. Klasse. Programmet kan lastes ned fra: [www. psykiskhelseiskolen.no](http://www.psykiskhelseiskolen.no). Sosial- og helsedirektoratet og Rådet for psykisk helse, 2004.
- *Venn1.no ungdom og psykisk helse*. Undervisningsopplegg utarbeidet av Mental Helse Norge for Sosial- og helsedirektoratet. Del av Sosial- og helsedirektoratets skoleprogram "Psykisk helse i skolen". Prosjektleder Hanne Tangenes (Berg, 2005:295)
- Skoleprogrammet *"Hva er det med Monica?"*¹⁴, kan kanskje være et godt program for lærere i møte med eleven fra behandlingshjemskolen? Skoleprogrammet er egentlig utarbeidet for lærere i videregående skole, men kan med fordel brukes som kompetansehevingsprogram for lærere i grunnskolen <http://www.psykiskhelseiskolen.no/default2.asp?id=1063>
- *"Steg for steg."* Sosialt kompetanseutviklingsprogram for 2. -10. klasse. Nasjonalforeningen for folkehelsen.

¹⁴ For å heve lærernes kompetanse om psykiske vansker og lidelser har Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning utviklet et lærerkurs som handler om forebygging av og tidlig hjelp ved psykiske vansker og lidelser (Berg, 2005:83).